MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII
AL REPUBLICII MOLDOVA
UNIVERSITATEA DE STAT DIN TIRASPOL

MATERIALELE CONFERINȚEI REPUBLICANE A CADRELOR DIDACTICE

27-28 FEBRUARIE 2021

VOLUMUL V

PSIHOPEDAGOGIE ŞI MANAGEMENT EDUCAŢIONAL

CHIȘINĂU, 2021

CZU: [37.0+378](082)=135.1=161.1
M 47

Comitetul științific:
Eduard COROPCEANU, președinte, profesor universitar, doctor, rector UST
Lilia POGOLȘA, profesor universitar, doctor habilitat, Ministru, MECC al RM
Natalia GRÎU, Secretar de Stat, MECC
Valentin CRUDU, doctor, şef Direcţie Învățământ General, MECC
Alexandra BARBĂNEAGRĂ, conferenţiar universitar, doctor, rector UPS „Ion Creangă”
Mitrofan CIOBAN, academician, profesor universitar, doctor habilitat, UST
Norbert PICULA, profesor universitar, doctor habilitat, Universitatea din Krakow, Polonia
Laurențiu ȘOITU, profesor universitar, doctor, Universitatea A.I. Cuza din Iași, România
Valeriu BORDAN, conferenţiar universitar, doctor, prorector UST
Diana ANTOCI, conferenţiar universitar, doctor, prorector UST
Angela GLOBA, conferenţiar universitar, doctor, prorector UST
Liubomir CHIRIAC, profesor universitar, doctor habilitat, UST
Viorica ANDRIȚCHI, conferențiar universitar, doctor habilitat, directorul Școlii Doctorale „Științe ale educației”, UST
Ilie LUPU, profesor universitar, doctor habilitat, UST
Nicolae SILISTRARU, profesor universitar, doctor habilitat, UST

Comitetul organizatoric:
Elena SOCHIRCĂ, președinte, conferențiar universitar, doctor, UST
Andrei BRAICOV, conferenţiar universitar, doctor, decan UST
Nicolae ALUCHI, conferenţiar universitar, doctor, decan UST
Ion MIRONOV, conferenţiar universitar, doctor, decan UST
Anatol IONAȘ, conferențiar universitar doctor, decan UST
Galina CHIRICĂ, conferențiar universitar, doctor, decan UST
Larisa SALI, conferențiar universitar, doctor, UST
Maria PAVEL, conferențiar universitar, doctor, UST
Dorin PAVEL, conferențiar universitar, doctor, UST
Ala GASNAȘ, lector universitar, doctor, UST
Viorel BOCANCEA, conferențiar universitar, doctor, UST
Boris NEDBALIUC, conferențiar universitar, doctor, UST
Diana CHIȘCA, conferențiar universitar, doctor, UST
Valentina BOTNARI, conferențiar universitar, doctor, UST
Valentina MÎSLIȚCHI, conferențiar universitar, doctor, UST
Silvia GOLUBIȚCHI, conferențiar universitar, doctor, UST
Nadejda OVCERENCO, conferențiar universitar, doctor, UST
Elena RUSU, conferențiar universitar, doctor, UST
Tatiana CIORBA-LAȘCU, lector universitar, UST
Polina TABURCEANU, conferențiar universitar inter., doctor, UST
Natalia LUPAŞCO, lector universitar, doctor, UST
Tatiana VEVERIȚA, lector universitar, doctor, UST

Recomandat pentru publicare de către Senatul UST

RESPONSABILITATEA PENTRU CONȚINUTUL MATERIALELOR PUBLICATE LE REVINE ÎN EXCLUSIVITATE AUTORILOR

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAŢIONALE A CĂRŢII DIN REPUBLICA MOLDOVA

Materialele Conferinţei Republicane a Cadrelor Didactice, 27-28 februarie 2021 : [în 6 vol.] / Ministerul Educaţiei, Culturii şi Cercetării al Republicii Moldova, Universitatea de Stat din Tiraspol ; comitetul ştiinţific: Eduard Coropceanu (preşedinte) [et al.] ; comitetul organizatoric: Elena Sochircă (preşedinte) [et al.]. – Chişinău : S. n., 2021 (Tipogr. UST) – . – ISBN 978-9975-76-318-9.

Vol. 5 : Psihopedagogie şi management educaţional. – 2021. – 276 p. : fig., tab. – Texte : lb. rom., rusă. – Rez.: lb. rom., engl., rusă. – Referinţe bibliogr. la sfârşitul art. – 100 ex. – ISBN 978-9975-76-322-6.

[37.0+378](082)=135.1=161.1
M 47

Copyright © Tiraspol State University, 2021

CUPRINS

SECȚIA 12.
PSIHOPEDAGOGIE
ȘI INCLUZIUNE ȘCOLARĂ

CZU: 37.018.1/.2

IMPACTUL CULTURII MEDIATICE ASUPRA FORMĂRII ADOLESCENȚILOR PENTRU PARENTALITATEA RESPONSABILĂ

Ana BOGHIN-RADU, masterandă, UST
Nadejda OVCERENCO, dr., conf. univ., UST

Formularea problemei. Atitudinea față de fenomenul parentalității se formează în familie, școală și societate. Modelul parental atitudinal are la bază formele tradiționale și modernizate ale relațiilor dintre copii și părinți. Ca orice parte a sferei sociale, manifestarea parentalității are o relativă independență de dezvoltare [3, p. 67]. Pornind de la semnificația conceptului de ideal moral atribuită de umanitate, și care presupune triada: rațiune - frumusețe - bunătate, ținem să menționăm caracterul schimbător al conceptului analizat. Modelul social parental este strâns legat de conceptul idealului moral. S-ar părea că nivelul sporit al progresului tehnico-economic ar fi trebuit să întărească și să ridice prestigiul instituției familiei și parentalității, dar observăm cu totul o altă stare de lucruri în aceste domenii - desconsiderarea valorii maternității și paternității, constatarea fenomenului incapacității și iresponsabilității materne/paterne.

Familia este singura instituție socială care poate fi găsită în toate civilizațiile. Fără îndoială, respectarea funcțiilor și a modului de viață al familiei, care stau la baza modelelor educaționale, a fost percepută ca ceva natural. Ea a însoțit dinamica societății. Familia matriarhală și patriarhală a evoluat în timp și sa transformat într-o familie modernă, democratică și egalitară. Familia s-a schimbat după o anumită perioadă de timp și continuă să se schimbe, sugerând structuri diferite, ceea ce îi permite să înregistreze modele de realizare a funcțiilor familiale și parentale, mai mult sau mai puțin eficiente. Dacă sunt recunoscute schimbările în funcțiile familiei moderne, atunci ar fi corect să recunoaștem posibilitățile sale limitate în ceea ce privește formarea unui nou tip de personalitate, solicitat de societatea contemporană. Cu toate că fiecare generație primește modelul gata al parentalității, modelul în care acesta se maturizează, este evidentă nevoia de a orienta tinerii zilelor noastre către o parentalitate conștientă și responsabilă. Incertitudinea teoretică și factorii perturbatori, cu impact negativ asupra instituției parentalității, și-au atins apogeul. Actualitatea problemei abordate este strâns legată de problema analizei influenților negative a mass-media asupra tinerilor pe dimensiunea formării atitudinii față de fenomenul parentalității. Modelul manifestării parentalității, existent în familia de origine a tinerilor, este departe de a fi ideal, dar sarcina noastră constă în a ne limita

doar la analiza factorilor care stau în calea realizării personalității în rol de părinte, atât în condiții de familie completă, prosperă, cât și - incompletă, social vulnerabilă. După cum știți, școala vine în ajutorul instituției familiei. Dar dacă la etapele inițiale ale formării societății umane, sarcina educației a fost relativ simplă, atunci odată cu creșterea treptată a cantității de cunoștințe, odată cu dezvoltarea tehnologiilor informaționale, a devenit imposibil ca noua generație să dețină toate informațiile existente în lume. În legătură cu această circumstanță (perioadă de timp nouă și revoluție tehnologică), procesul educațional capătă noi caracteristici.

Mass-media se prezintă a fi un concurent serios al școlii. Cultura media influențează, în paralel cu școala, formarea atitudini față de parentalitate la tânăra generație cu riscul ca produsele mediatice să devină un factor determinant în alegerea orientărilor axiologice ce țin de instituția familiei și parentalității. Această nouă realitate socială vorbește despre invazia mass-media în formarea personalității viitorului părinte și ne cere să analizăm tipul de relație care se creează între familie, școală și mass-media, percepuți ca parteneri în formarea tinerilor de azi pentru o maternitate și o paternitate responsabilă. Aceștia sunt obligați să formeze personalitatea viitorilor părinți și să ajute fiecare tânăr în parte să se orienteze în viitor spre parentalitatea responsabilă, fără a compromite libertatea individuală.

Scopul articolului. Cercetarea noastră a avut ca scop identificarea și analiza problemelor pedagogice asociate cu invazia mass-media în spațiul educațional al familiilor și școlilor pe dimensiunea formării psihopedagogice a viitorilor părinți.

Prezentarea materialului principal. În prezent, pătrunderea mass-media în diferite sfere ale vieții este atât de profundă încât putem vorbi despre „mass-media societății”, dintre care televiziunea și internetul sunt cele mai paradigmatice modele. Fără îndoială, în ultimele decenii, mass-media au transformat radical „imaginea parentalității” prin tehnologiile sale de comunicare [1, p.78]. Omniprezența mass-media a schimbat simțitor viziunea tinerilor față de fenomenul parentalității. Astăzi tinerii sunt profund implicați în mass-media electronică: televiziune, cinematograf, video, internet, jocuri pe computer, telefoane mobile etc. La aceasta se adaugă faptul, că nu există o supraveghere parentală asupra consumului produselor mediatice. Dacă analizăm datele privind consumul de produse media de către generația tânără, vom observa că un copil sub 6 ani petrece în lumea virtuală aproape 25 de ore pe săptămână (TV, cinema, video, jocuri). Suntem îngrijorați că în prezent produsele media devin aproape principala sursă de informații pentru generația tânără; și mai deranjant este modul în care își percepe virtualitatea și modul în care o raportează la realitate. Modelele parentale promovate de mass-media influențează valorile tinerilor,

dau orientare conștiinței lor: acest lucru este bun și acest lucru este rău; acest lucru este pozitiv și acesta este negativ; acest lucru este moral și acest lucru este imoral. Mass-media modernă le spune cum să se comporte în raport cu părinții, oamenii, cu ei înșiși și în anumite situații sociale etc. Mass-media le impune gândurile și acțiunile referitoare la procrearea și creșterea copilului, spun cum și ce ar trebui să simtă, ce să creadă, ce să își dorească și de ce să se teamă. Mass-media învață cum să construim relații părinte-copil, relații de gen, cum să fim populari sau să evităm eșecul; cum să reacționăm la diferite grupuri sociale, norme sociale, valori sociale. Datorită invazivității și omniprezenței sale, mass-media este percepută, nu fără motiv, ca o infecție în societățile noastre. Putem spune că mass-media acționează sistematic, promovând modele parentale care descriu cum ar trebui să fie un tată/o -media modernă este o sursă de informare și stimulare a valorii.

În acest fel, produsele media provoacă schimbări sociale și culturale profunde, realizează rolul care a fost cândva îndeplinit, în primul rând, de familie și școală. Modelul parental impus de mass-media este vag, ceea ce înseamnă că reflectă realitatea ca o oglindă spartă. Comunitatea pedagogică profesională afirmă că nu este posibil să se obțină rezultate educaționale extraordinare prin intermediul mass-media, deoarece îndeplinește așa-numitul rol al unui profesor „sălbatic". Familia și școala moderne trebuie să țină cont de acest fapt. Interesul pentru mass-media este în creștere, de fapt ca și cantitatea de consum dăunător de produse mediatice, deoarece scopul său nu este de a promova o atitudine holistică față de familie, ci de a o distra cu manifestări „comice". Acest haos ascunde iresponsabilitatea pentru viitorul umanității ca atare. În acest sens, familia și școala trebuie să discute și să analizeze critic nocivitatea mass-media, și în special - promovarea parentalități nefirești, relațiilor nedemne dintre părinte-copil. În articolul nostru, ne referim la date care arată că aproximativ două din trei programe media conțin violență, în medie - 6 violențe pe oră [3, p.129].

Reieșind din datele cercetărilor americane ale domeniului studiat, numărul incidentelor violente din programele media pentru copii este mai frecvent decât la adulți: copiii văd aproximativ 10.000 de acte de violență pe an [1, p.47]. Aceste date sunt agravate de presiunea puternică a mass-media printr-o multitudine de reclame și „marketing", provocând o atitudine egocentrică, consumistă, în detrimentul responsabilității parentale. Trebuie remarcat faptul că mass-media modernă este înarmată cu cele mai avansate metode de formare a unei atitudini pozitive față de singurătate în rândul tinerilor ca o alegere conștientă a unui stil de viață în care maternitatea și paternitatea nu își au locul, folosind pe scară largă strategiile de

manipulare și seducție a spectatorilor, ascultătorilor și cititorilor pentru a-și consuma produsele. Promovarea de către mass-media a viziunii despre o lume cu valori răsturnate se face prin propaganda extinsă a familiei creată din persoane de același sex, a parentalității surogate, a clonării ființei umane.

Ținând cont de influența crescândă a culturii mediatice asupra formării viziunii lumii a unui tânăr ca potențial părinte, familia și școala trebuie să reglementeze consumul de produse dăunătoare reclamate de mass-media. Ei trebuie să-și învețe tinerii să fie critici cu privire la consumul de producție mediatică. Pentru aceasta, alfabetizarea mediatică trebuie să-și ocupe locul cuvenit în curriculum școlar/universitar. Noul concept de alfabetizare mediatică ar trebui să ajungă la fiecare familie prin școală, care îi va învăța nu numai pe copii, ci și pe părinții lor să analizeze în profunzime produsele mass-media. Aceasta înseamnă că profesorii înșiși trebuie să fie competenți în aceste chestiuni. De asemenea, au nevoie de instruire cu privire la cultura percepției mass-media pentru a nu deveni victima manipulărilor mediatice, utilizării produsele mass-media în mod competent pe dimensiunea formării atitudinii pozitive față de parentalitate în rândul tinerilor și prevenirea iresponsabilității materne/paterne. Manipularea poate fi depășită numai dacă viitorul părinte este învățat să reflecteze asupra utilității și nocivității resurselor mass-media, asupra impactului acestora asupra calității vieții.

Dar cum stau lucrurile cu adevărat în problema impactului mass-media asupra formării tinerilor pentru parentalitatea responsabilă? În primul rând, este naiv să credem că mass-media îi afectează doar pe unii, în timp ce alții sunt în siguranță. În al doilea rând, justifică relativismul axiologic, care încearcă să răspândească ideea că nu există criterii obiective pentru evaluarea produselor și programelor media, altele decât criteriul gustului. Adevărul constă în existența unui sistem universal de valori umane, vorbim despre viață, libertate, sănătate, dragoste,procreare. Familia și școala ar trebui să-i educe pe tineri prin și pentru aceste valori; să-i facă să le urmeze; să dezvolte capacitatea de a evalua corect și de a alege ca puncte de referință care sunt cu adevărat benefice pentru a-și trăi viața în armonie și satisfacție. Prin urmare, familia și școala, asumându-și responsabilitatea pentru formarea generației tinere pe dimensiunea parentalității responsabile, trebuie să formeze o alfabetizare critică și imunitate împotriva efectului nociv al mass-media. Astfel, familia și școala își vor putea concentra eforturile pentru a neutraliza impactul negativ al mass-media asupra parentalității firești și responsabile.

În studiul nostru, am analizat atitudinea familiei și a școlii față de problema influenței mass-media asupra formării tinerilor pentru parentalitate. Au participat 30

de părinți ai liceenilor (cl. 10-12) și 30 de profesori ai liceului. S-au depistat diferențe semnificative în înțelegerea calității și cantității de consum a produselor media și a modului în care este afectată formarea viitorilor părinți. Au fost identificați 16,65% de părinți care cred că mass-media manipulează mintea copiilor și poate provoca daune în ceea ce privește formarea tinerilor pentru parentalitate. Părinții intervievați, sunt de părerea că problema limitării vizionării programelor media nu pare atât de importantă; 55,5% de părinți consideră că mass-media este un context educațional bogat; 22,4% dintre părinți apreciază mass-media pentru cunoștințele transmise în domeniul parentalității; 22,1% de părinți consideră că contextele mass-media nu sunt favorabile formării corecte a viitorilor părinți. În ceea ce privește rezultatele testării profesorilor, imaginea s-a dovedit exact invers. Majoritatea profesorilor (83,25%) consideră că mass-media manipulează mintea tinerilor și pot face rău în ceea ce privește formarea unei atitudini responsabile față de parentalitate. Doar 21,1% dintre profesori consideră că cultura media este un context educațional destul de bogat; 26,8% - apreciază mass-media pentru disponibilitatea cunoștințelor privind problemele parentale, dar sunt ambiguu pozitive; 52,1% dintre profesori consideră că contextele media nu contribuie la formarea atitudinii corecte față de fenomenul parentalității.

Concluzii. Datele obținute ne permis să afirmăm, că familia și școala ar trebuie să analizeze împreună consecințele invaziei mass-media pe domeniul formării atitudini responsabile față de parentalitate în rândul tinerei generații și să stabilească o relație de strânsă cooperare.

Bibliografie

1. Cruise J.K. O introducere în studiul comunicării: Presă, film, radio, televiziune, rețele multimedia. Lisabona: Universitatea Tehnică din Lisabona, 2012.
2. Sor J.B. Născut pentru a cumpăra: Un copil comercializat și un nou cult al consumatorului. New York: Scribner, 2014.
3. Ovcerenco N. Educația tinerilor pentru parentalitate în contextul globalizării. Studiu monografic. Chișinău: Tipogr. UPSC, 2016, 321p.

CZU: 316.74:78

IMPACTUL POZITIV AL ARTEI CORALE ASUPRA SOCIETĂŢII MODERNE

Oleg CONSTANTINOV, CEEA ”Ştefan Neaga”

Societatea modernă prin caracteristicile sale ne impune o anumită conduită, comportament şi atitudine atât faţă de sine cât şi faţă de lumea care ne înconjoară. Nu întâmplător că aceeaşi societate a propus un tempou deosebit de mobil în care noi trebuie să facem faţă vitezelor din ce în ce mai ridicate, iar valorile volens-nolens se ajustează la noile exigenţe impuse de noile realităţi postindustriale. Şi totuşi, cum rămâne cu valorile tradiţionale şi dacă nu cumva ele trebuie să intre în contradicţie cu ceea ce noi numim experienţa valorilor general – umane constituite de-a lungul civilizaţiei umane [8; 4]. Oare nu cumva există o contradicţie între valorile general umane şi timpurile noi pe care le trăim? Desigur că nu. Pur şi simplu, noi trebuie să găsim noi modalităţi de ajustare şi definire a expresiei valorilor umane care şi-au demonstrat eficacitatea de-a lungul vremii. Acelaşi lucru este valabil şi faţă de educaţia estetică în general şi a formelor de expresie a acesteia[4; 6]. Or, muzica la rândul său, nu a fost, nu este şi nici nu va fi înlocuită vreodată cu altceva care să exprime sentimentul şi trăirea umană la această intensitate precum o face acest gen al artei de-a lungul existenţei umane. Aceleaşi principii de abordare – înnoire prin tradiţie şi noi forme de exprimare a valorilor clasice sunt valabile şi atunci când ne referim la arta corală ca o formă de expresie artistică. Sub conceptul de valori clasice avem în vedere atât operele apărute în secolele de demult, precum şi ultimele genuri de muzică dezvoltate bunăoară în ultimele decenii şi care şi-au demonstrat trăinicia.

Interpretarea corală este cea mai democratică formă de activitate artistică. Colectivul coral poate cuprinde laolaltă persoane din diferite categorii sociale: oameni cu diferite venituri, cu temperamente distincte, oameni cu diferite preferinţe – toţi împreună se unesc într-un act artistic în care exprimă un gând, o idee, un concept [5]. Aşadar prin arta corală putem obţine consolidarea comunității persoanelor cu diferite vârste, interese, în realizarea unui scop nobil comun. Prin organizarea corului asistăm nu la o simplă interpretare a pieselor corale, ci realizăm un act de coeziune socială, un fel de unitate prin diversitate în care artiştii corului prin individualitatea lor oferă formaţiei corale o unitate şi o armonie, se simt parte a unui act nobil şi important. Muzica, inclusiv interpretarea corală în special formează la oameni un simţ estetic deosebit, iar prin extensie, putem spune că are şi un efect de profilaxie medicală asupra interpreților. Beneficiile cântului coral sunt extraordinare. Participarea în cor ajută la circulația sângelui și prevenirea bolilor cu caracter

neurologic. Frecventarea repetițiilor de cor reduce stresul şi ridică buna dispoziţie. În multe țări din lume persoanelor, care suferă de depresie medicii le recomandă participarea în activitatea unui cor. Tehnica respiratorie a coriştilor previne şi ameliorează bolile respiratorii, dezvoltă memoria, stimulează creativitatea. Participarea în activitatea corului contribuie la perfecţionarea lucrătorului de la locul de muncă; dezvoltarea spiritului de echipă, unde efortul comun duce la realizarea marilor performanţe. În timpul repetițiilor, înainte de orice concert, persoanele îşi dezvoltă puterea de concentrare, ceea contribuie la amplificarea puterii decizionale, lucru foarte important pentru orice profesie [7].

Asemeni domenii din țara noastră, arta corală întâmpină probleme importante. Fără cunoaşte şi recunoaşte avantajele promovării şi activităţii corurilor de la noi, această neglijenţă ne costă destul de scump. Atât la nivelul şcolilor generale, precum şi la cel al întreprinderilor, firmelor sau entităţilor de producere se constată un dezinteres pentru promovarea artei corale, activităţii corurilor. Din păcate, avantajele cântului în cor sunt neobservate, iar această neglijență ne costă, deoarece elevii sunt lipsiți în mare parte de acest privilegiu - a cânta în cor, de a participa alături de semenii săi la interpretarea capodoperelor muzicii naționale și a celei universale, dar şi de a beneficia de acele avantaje pe care le-am arătat mai sus [3]. O problemă este şi cea a specialiştilor în domeniu şi a abordării complexe a problemei interpretării lucrărilor artistice. Fără o politică bine conturată este destul de greu să se realizeze progrese în acest domeniu. În lipsa unor pedagogi bine instruiți, mulți copii sunt debusolaţi îndepărtaţi de valorile estetice autentice şi cad pradă uşoară unor modele muzicale de o valoare foarte dubioasă, dacă nu chiar și periculoasă. Fiind motivați de regulă de părinți, unii copii aleg calea unor lecții de canto, sperând desigur la o carieră profesionistă strălucită, în cel mai scurt timp. Totodată, practica arată că mulți copii cu calități vocale deosebite în copilărie, când ajung la maturitate nu mai cântă. Şi în acest caz nu este vorba neapărat de disciplina ”canto” în școli, ci în primul rând de abordarea de principiu a întregului proces didactic cu toate componentele sale. A sări peste etapele devenirii în primul rând a personalităţii artistice nu este soluţia cea mai bună. Deseori, persoane incompetente, fără cunoştinţe în domeniul pedagogiei muzicale, au început să practice pedagogia vocală pentru copii. Or, o treaptă intermediară între studiul atotcuprinzător a muzicii şi a devenirii artistice o reprezintă activitatea în cor. Totodată credem că e necesară reintroducerea în şcolile generale planul de studii la disciplina ”CORUL”, fapt ce ar schimba simţitor situaţia în domeniu. Există diferenţe la nivelul ţării şi din punct de vedere regional. Astfel, copiii din Chișinău, Bălți, din unele centre raionale au posibilitatea să studieze în

liceele musical-corale. Nu aceeaşi posibilitate o au copiii din localitățile rurale. Preluarea experienţei din alte ţări în domeniul artei corale, la nivel de profesionişti, dar şi amatori ar aduce un imbold important în domeniu [1]. Implementarea acestei practici la noi ar aduce doar beneficii. Mai jos vom analiza unele date statistice referitor la implicarea persoanelor în activități corale în diferite țări.

Conform ultimului studiu, efectuat de către ”Chorus America” în anul 2019 - 54 milioane de americani sunt implicați în interpretarea corală, ceea ce constituie 17% din toată populația. Această cifră este în creștere cu 3% față de 14% în anul 2008. Iată care este situaţia şi în alte state: Marea Britanie – 40,000 de coruri, cu 2,2 milioane de cântăreți – 3,3%; Germania - 6,3%, ori 4 813 000; Austria - 11% - 925 000; Olanda – 10,7% - 1 786 000; Elveția –7,2% - 560 000; Suedia – 6% - 561 000; Italia – 5% - 3 021 000; Franța – 4% - 2 630 000; Lituania – 6,1% - 170 000 – populația- 2,794 milioane; Letonia – 6,1% - 118 000 - populația - 1,92 milioane; Estonia – 4,6% - 61 000 - populația – 1,329 milioane; România – 2,9% - 583 000; Polonia - 2,3% - 885 000.

Din datele prezentate mai sus rezultă că în țările dezvoltate există și un procent mai mare de participanți în activitatea corală. Cu siguranță - activitatea în cadrul unui colectiv coral de amatori contribuie şi la dezvoltarea economică şi bunăstarea societății, atâta timp cât persoanele care practică această ocupaţie reprezintă o comunitate inteligentă, pozitivă, motivată pentru o creștere profesională, cu putere de concentrație, cu abilități de a lua decizii, etc. În ţările dezvoltate activitatea artistică în cadrul colectivelor corale a demonstrat astfel de rezultate. Dacă în țara noastră s-ar elabora politici, capabile să ridice cultura la un rang prioritar, politici ce ar favoriza dezvoltarea intelectului în general, aceasta inevitabil ar duce la o ascensiune generală în societate, inclusiv, și în plan economic. De altfel, acest fapt este demonstrat de cercetările științifice din țările economic dezvoltate. De asemenea, s-a demonstrat că, cultura influențează în mod direct eficiența colaboratorilor, indiferent de domeniul în care activează individul. Arta corală, la rândul ei, favorizează acest fenomen, cu atât mai mult cu cât activitatea acestuia nu necesită mari cheltuieli. Este util să analizăm și niște date statistice referitor la activitatea corurilor din țara noastră[2].

În anul 1985 în Moldova erau înregistrate 768 coruri de amatori cu un număr total de 52500 de coriști, ceea ce reprezenta la moment - 1,4% di populația de 3 570 000. Metodele prin care erau ”ademeniți” cântăreții în cor, la fel ca și repertoriul sunt bine cunoscute, dar trebuie să recunoaștem că lumea cânta, participa la concursuri, festivaluri, etc. În prezent situația, din păcate, este diferită. Astăzi cu greu am identificat aproximativ 3 000 de coriști printre corurile profesioniste, corurile

studențești și de tineret, corurile de copii din școlile de artă, etc. La aceștia putem adăuga în jurul la 1500-2000 de coriști – reprezentanți ai diferitor comunități religioase (cu toate că mulți dintre studenții instituțiilor din învățământul artistic participă și în aceste colective). În urma unor estimări aproximative am putea identifica cu greu 1000 de coriști în corurile de amatori, care au supraviețuit în țară. În total am avea deci 6000 de coriști, la toate nivelurile ceea ce constituie 0,22% din numărul populaţiei de la noi din ţară.

Reieşind din atractivitatea artei corale, relevanţa şi importanţa ei în coeziunea socială în cadrul colectivelor şi nu numai [6; 7], putem spune că e nevoie de o politică bine gândită în revigorarea colectivelor de cor în ţara noastră, atât la nivel profesionist cât şi la cel de amatori. Cu costuri mici, putem obţine un impact deosebit asupra diferitor sfere de activitate de la noi. Or, diapazonul conceptual al unui asemenea proiect de durată poate cuprinde un spectru extrem de larg. Astfel, putem organiza colective corale la universităţile noastre din rândurile studenţilor, profesori sau mixte. Trebuie reînviată practica unor concursuri raionale, zonale şi republicane a gimnaziilor şi liceelor din ţară. Conducătorii întreprinderilor pot pune în discuţie organizarea unor colective corale de amatori, ceea ce fără îndoială ar spori la productivitatea lor. Crearea unor asociaţii care ar uni micii antreprenori ar putea avea ca rezultat şi organizarea unor colective corale de amatori în domeniile de activitate sau chiar şi mixte. Pentru punerea în practică a acestor proiecte e nevoie în primul rând de a se ridica întrebarea. Cultura muzicală în societatea moldovenească are şi tradiţii bogate şi predispoziţii genetice. Moldovenilor le place să cânte, iar asta poate fi folosit în atingerea obiectivelor noastre. Atât la nivel instituţional şi local poate şi trebuie dezvoltate aceste predispoziţii. Managerii instituţiilor de învăţământ, întreprinderilor de orice profil pot veni cu asemenea iniţiative.

Am dori să abordăm încă două chestiuni pe care le credem importante în acest context. Primul ţine de repertoriul colectivului coral. Arta în general, muzica şi interpretarea corală, în special, necesită în permanenţă îmbinarea tradiţiilor şi a înnoirilor în domeniu. Altfel spus, chiar dacă noi respectăm canoanele artei interpretative corale, însuşi domeniul ne oferă posibilitatea de a îmbina aspectele unei interpretări clasice, sobre şi chiar monumentale dintr-un anumit punct de vedere, cu noile tendinţe care oferă aceleași arte corale un dinamism şi mobilitate ieşite din tiparele pe care noi le recunoaştem drept clasice. Prin folosirea unor mijloace ca mişcarea scenică şi punerea în valoare a dinamismului şi energiei artiştilor noi obţinem un rezultat cu totul neaşteptat plăcut atât publicului cât şi artiştilor aflaţi în scenă. Şi bineînţeles, pe lângă piesele corale clasice este nevoie introducerea în

repertoriu a hiturilor moderne de la sfârşitul secolului al XX-lea şi chiar şi începutul secolului al XXI-lea. Al doilea element ţine de lucrul cu însăşi piesele corale. Prin noi viziuni, prin schimbarea accentelor cromatice ale pieselor de cor noi suntem capabili să scoatem în evidenţă noi elemente care să fie apreciate de public. Este vorba aici şi de noi aranjamente a pieselor mai vechi, dar şi de punerea în scenă a unor piese noi, cu aranjamente moderne cu motive cunoscute publicului larg, care sunt capabile să mobilizeze şi să dinamizeze însuşi publicul.

În *concluzie,* putem spune că arta corală oferă numeroase posibilităţi de manifestare. Prin abordări noi, înnoirea repertoriului, aranjamente moderne, alături de montările în stil clasic, suntem în stare să propunem o altă faţă a artei corale în Moldova şi de ce nu chiar şi în regiunea pe care o reprezentăm. Arta corală este una în care oferă libertate artiştilor şi conducătorilor de cor pentru a-şi manifesta din plin abilităţile. Or, prin aplicarea unei abordări creative, noi putem reuşi dinamizarea întregului domeniu şi oferirea de perspective noi în domeniul artistic. Iar în acest proces şcoala şi învăţământul artistic are o importanţă primordială.

Bibliografie

1. Bârlogeanu L. Arta și știința educației. București: EDP, 1998.
2. Bena A. Curs practic de dirijat coral. Bucureşti: Editura Muzicală, 1965.
3. Botez D. D. Tratat de cânt și dirijat coral. Bucureşti: 1985.
4. Câmpeanu L. Elemente de estetică vocală. Bucureşti: 1975.
5. Cesnokov P. Corul şi conducerea lui. Bucureşti: EDP, 1957.
6. Gagim I. Dimensiunea psihologică a muzicii. Iaşi, 2003.
7. Ionescu C. Din istoria psihologiei muzicale. vol.I. Bucureşti, 1990.
8. Popescu T. Arta ca trăire și interpretare. Timișoara, 1985.

CZU: 378.147

RECERINȚA CONSILIERII EDUCAȚIONALE A STUDENȚILOR PENTRU PREVENIREA AFECTIVITĂȚII NEGATIVE ÎN MEDIUL UNIVERSITAR.

Ioana Georgiana FRUJINĂ, doctorandă, UST

Școala superioară este un sistem social și educativ orientat spre asigurarea unui orizont de cultură profesională în domeniul ales de tânăr și educarea competențelor pentru exercitarea productivă a activității profesionale. Actualmente, asigurarea calităţii formării profesionale a studenţilor este considerată pe bună dreptate o condiţie primordială şi oportună. Această problemă este determinată de caracterul complex, dificil şi dinamic al societăţii în tranziţie, care cere imperativ modificări serioase de personalitate şi comportament în vederea adaptării la realităţile mereu schimbătoare, la cerinţele pieţii muncii şi la exigenţele vieţii sociale [5, p. 70].

Astăzi, studenții sunt percepuți ca intelectuali în formare, capabili de a face față exigențelor științifice și practice, profesionale și sociale, fiind identificați ca viitori transformatori și modelatori ai societății și a resurselor umane. Iată de ce, de la acești tineri se pretind calități nu numai intelectuale, care le-ar garanta o gândire ratională și strategică, dar și abilități socio-afective care le-ar asigura o relaționare și integrare eficientă în societate.

În dezvoltarea sa, studenții se orientează spre afectivitate, creativitate, relații sociale largi, probleme general-umane și sociale, interese culturale generale, vigoare fizică și spirituală, manifestă înclinații către specializare, maturizare socială, integrare profesională, asigurarea unui statut social și profesional. Ei trăiesc o realitate proprie, având problemele sale specific legate de: trăirea afectivă, conștientizarea și afirmarea propriei indentități, pregătirea pentru o profesie, afirmarea marilor idealuri, tensiunea dintre sine și societate, orientarea spre ceva nou, spectaculos și divergent [4, p. 77].

Această categorie de tineri, este preocupată de cele mai multe ori de dramatismul între *sine* (intrapersonal) şi *societate* (interpersonal), făcând eforturi de a menţine un echilibru între asigurarea personalităţii sale şi implicarea efectivă în societate. Tensiunea dintre *sine* şi *lume* transpare la studenţi într-o comportare multilaterală decât la alţi tineri.

Pentru studenţi pregătirea în şcolile superioare, aprofundarea studiului într-un domeniu profesional, reflexivitatea asupra a ceea ce învaţă, elaborarea de lucrări personale constituie o afirmaţie a sa, fără a fi nemijlocit legată de societate. În acelaşi timp, studenții simt necesitatea afectivă ca produsul activităţii sale să aibă o reflectare

şi existenţă socio-afectivă utilă. Confruntarea cu această dilema, relevă cu certitudine tendinţa studenţilor către schimbare.

Studenţii se află în procesul formării profesionale iniţiale, iar un obstacol serios este *ne definitivarea maturizării lor afective,* de aceea atitudinile şi comportamentul lor este încă uneori naiv, nestabil, inconsecvent unde predomină nivelul valorilor materiale şi al efectelor imediate strict pragmatice.

Universitatea este un câmp de acumulare a experienţelor socio-afective, unde apar permanent probleme de adaptare la amplificarea continuă a vieţii emoţionale. În perioada studenției emoţiile sunt trăite mult mai puternic, mai expresiv, mai dificil ca la orice vârstă. Iată de ce, pentru o dezvoltare optimă a studenţilor e nevoie în primul rând a identifica și a preveni acele *forme ale afectivității negative* care pot dezorienta, devia, dezorganiza, deregla comportamentul lor.

De multe ori, *afectivitatea negativă* este efectul repetitiv al stărilor emoţionale negative manifestate prin: *anxietate; frustrare; depresie; iritabilitate; lipsă de speranţă; sentiment de neajutorare* etc. De aceea apare stringenta necesitate a *consilierii educaționale a studenților pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar,* care constă în oferirea reperelor psihoeducaţionale pentru sănătatea mentală, emoţională, fizică, socială şi spirituală.

Studenții cu afectivitate negativă au nivel înalt de disconfort și insatisfacție, sunt introspectivi, tind să fie negativiști, concentrându-se asupra aspectelor defavorabile, urâte, neplăcute ale celorlalți și ale lor. Dezvoltarea armonioasă a personalităţii studenților, ameliorarea şi înlăturarea aspectelor atitudinale şi psihocomportamentale indezirabile social, ce pot aparea în procesul pregătirii profesionale, fac necesară o activitate sistematică de consiliere educațională.

Activităţile de consiliere educaţională a studenților presupun un demers educaţional-formativ centrat pe valorificarea capacităţilor şi a disponibilităţilor individuale ale studenților.

Consilierea educațională a studenților pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar este menită să faciliteze învăţarea de către fiecare student a unor deprinderi şi abilităţi care să-i permită adaptarea afectivă permanentă printr-o schimbare evolutivă la solicitările realităţii, oferirea noilor oportunități pentru depășirea problemelor personale, profesionale și de relaționare a actorilor mediului universitar [2, p. 35].

Acest proces semnifică procesul de compatibilizare maximă între resursele, cerinţele, aspiraţiile, valorile şi interesele studenților şi oferta reală din domeniul învățămîntului superior, formării şi integrării socio-profesionale.

Consilierea educațională a studenților pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar tinde să rezolve în prezent, simultan, următoarele aspecte:

- facilitarea accesului la întreaga ofertă de formare profesională;
- sprijinirea bunei inserţii socio-profesionale viitoarei a tinerilor;
- ameliorarea continuă a procesului de utilizare a resurselor umane de catre societate.

Sintetizând mai multe studii, putem afirma că aspectul academic, studenții îl depășesc oricum mai ușor, din simplu fapt că există o consecutivitate între curriculum școlar și cel universal și că ține mai mult de o organizare personală, pe când aspectul social ține de procesul de comunicare și adaptare, la baza cărora stă *afectivitatea*, ceea ce se realizează greu și anevoios, deoarece depinde de trăirile pozitive și negative, de relațiile intra și interpersonale.

Starea de ambiguitate în care se afla studenții, adică trăirea în prezent și orientarea către viitor, impun un raport de cerințe între a satisfice exigențele propriei vârste și a raspunde celor ale câmpului universitar de a se pregăti cât mai bine, în sensul performanțelor universitare, pentru exercitarea unei activități profesionale. De cele mai multe ori, în școala superioară se urmărește formarea profesională a studenților ca forță de muncă, punând accentul pe competențe cognitive sau de inteligența general. Însă, nu se acordă o atenție cuvenită dezvoltării personalității lor, relațiilor care le stabilesc cu cei din jur, afectivității pozitive, stării lor interioare, care în esență stă la baza comportamentului și a succesului [5, p. 71].

Realizările cercetătorilor A. Baban [1], M. Cojocaru-Borozan [2], M. Jigău[3], E. Rusu [5], B. Rime [6] ș.a., relevă că forțele care dirijează comportamentul studenților sunt *forțe emoționale* sau *afective*. Ele direcționează de fapt conduita studenților organizând, ordonând, structurând și sintetizând impulsurile și dorințele lor. Întreg mediu studențesc este puternic influențat de viața și comportamentul afectiv.

Afectivitatea necontrolată poate să-i determine chiar şi cei mai inteligenţi studenţi să se comporte stupid în circumstanţe destul de lejere. Astfel, printre problemele afective cu care se pot confruntă studenții pot fi:

- rezistenţa scăzută la comunicarea afectivă;
- deficitul de energie afectivă, schimbarea dispoziţiei;
- lipsa de expresivitate şi originalitate afectivă, agitaţie şi apatie;
- ritm scăzut de adaptare la câmpul universitar, analfabetism afectiv;
- nivel scăzut al culturii emoţionale reflectată prin dezechilibru afectiv;
- lipsă de sensibilitate şi maturitate afectivă;
- conflicte interpersonale, rezistenţă scăzută la stres;

- rezistenţă scăzută la activitatea de învăţare şi studiu individual;
- inexpresivitate afectivă, nedezvoltarea competenţei sociale şi comunicative;
- eforturi minimalizate de autoeducaţie şi evaluare subiectivă;
- incoerenţă în acţiuni, dificultatea sau incapacitatea de a descrie propriile emații și sentimente;
- incompetenţa de a diferenţia stările şi dispoziţiile afective;
- exprimarea unui vocabular afectiv limitat;
- rigidizarea vieţii afective;
- inabilitatea de autoexaminare şi autocunoaştere afectivă;
- capacităţi minime de a conştientiza, de a trăi şi exprima emoții și sentimentele.

Modalitatea de a depăşi aceste situaţii dificile cu certitudine o poate oferi consilierea educațională.

Consilierea educațională aduce clarităţi esenţiale în modul cum se acţionează eficient în relaţii interpersonale şi cum sunt transmise conţinuturile afectiv - atitudinale (emoţii, sentimente, dispoziţie generală pozitivă). Studenţii trebuie să fie mai curând „*contribuabili*” decât „*consumatori”* şi să se facă mai degrabă utili decât să achiziţioneze aceste relaţii şi conţinuturi afective [54, p. 20]

Dificultățile de ordin afectiv ce apar la studenți în mediul universitar, în condițiile de astăzi necesită intervenții și soluționare prin intermediul valorificării consilierii educaționale, care se realizează, de facto, în instituțiile de învățământ superior, însă, instrumentele psihopedagogice de consiliere a studenților lipsesc sau sunt depășite, nu corespund realității și exigențelor sau nu au o fundamentare științifico-practică.

Stăpânirea de către studenţii a stărilor afective proprii și ale celorlalți stimulează şi încurajează competenţa şi încrederea, îi ajută să se descurce mai bine în societate, să se împotrivească tendinţelor nocive, să analizeze oportunităţile şi presiunile sociale, să construiască şi a menţină relaţii interpersonale eficiente.

Bibliografie

1. Băban A. (coord.) Consiliere educaţională. Cluj-Napoca: Ed. Psinet, 2001.
2. Cojocaru-Borozan M. Tehnologia dezvoltării culturii emoţionale. Chişinău: CEP UPSC, 2012.
3. Jigău M. (coord.) Consiliere și Orientare – Ghid metodologic. București: ISE, 2001.
4. Neculau A. (coord.) Câmpul universitar şi actorii săi. Iaşi: Polirom, 1997.
5. Rusu E. Formarea inteligenței emoționale a studenților pedagogi. Chișinău: 2015.
6. Rime B. Comunicarea socială a emoțiilor, București: Ed. Trei, București, 2009.

CZU: 37.048.4

GHIDAREA ELEVILOR ÎN ALEGEREA PROFESIEI ÎN FUNCȚIE DE ABILITĂȚILE ȘI TEMPERAMENTUL ACESTORA

Ștefan GHEREGA, profesor de matematică
grad didactic superior, IPLT ,,MIHAI VITEAZUL", Chișinău

Alături de familie, şcoala reprezintă o resursă de consiliere și orientare în carieră a elevilor. Prin termenul carieră înțelegem ansamblul rolurilor profesionale performante de-a lungul vieții active, ce vizează traiectorii diferite în timp, cuprinzând atât resurse acționale, oportunitățile individului, cât și formularea clară a obiectivelor ce le va atinge. Un moment important al carierei este decizia, aceasta cuprinde următoarele etape:

1) identificarea alternativelor;
2) explorarea și evaluarea alternativelor existente;
3) planul de carieră;
4) implementarea deciziei;
5) reevaluarea deciziei.

Prin intermediul consilierii oferim elevului sprijin pentru dezvoltarea capacităților de planificare și extindere a carierei prin luarea unei decizii potrivite pentru sine. Alături de consiliere este necesară și implicarea orientării profesionale care are drept obiectiv pregătirea elevilor pentru alegerea studiilor și profesiunilor. În literatura psihopedagogică întâlnim următorii termeni specifici carierei [1]: *orientarea vocațională, orientarea profesională, ghidare în carieră, proiectarea carierei, consilierea în carieră*, indiferent de ce sintagmă alegem elementul definitoriu este identificarea preferințelor fiecărui elev în parte pentru viitoarea profesie. Astfel, orientarea profesională a elevilor se poate realiza prin intermediul unor acțiuni ce ar include: *instrumente, interviuri de consiliere, programe de educație în carieră* (pentru a ajuta elevii să-și dezvolte conştiința de sine, să identifice oportunitățile potrivite și să-și dezvolte abilitățile de gestionare a carierei). Politicele educaționale vizează drept finalitate ocuparea forței de muncă în Republica Moldova. Astfel școlii îi revine misiunea de a realiza orientarea profesională, prin stimularea interesului, reprezentarea unor informații despre profesiuni etc.

Unul din obiectivele centrale ale cadrului didactic este identificarea abilităților ce le dețin elevii și orientarea acestora în alegerea viitoarei profesiei. Din experiența profesională de 25 ani, fiind și diriginte am utilizat cu succes un set de exerciții ce

stimulează activitatea de învățare, și totodată, fiecare elev își poate organiza un plan de acțiuni. Printre aceste exerciții se evidențiază:

- ✓ *analiza SWOT,*
- ✓ *proiecții în viitor,*
- ✓ *,,cine sunt eu",*
- ✓ *diploma mea,*
- ✓ *povestea unui succes,*
- ✓ *harta inimii,*
- ✓ *autoeficacitate şi succes etc.*

Voi explica două dintre acestea*: proiecții în viitor și autoeficacitate, și succes*.

În cazul activității *proiecții în viitor* elevii vor primi fişe de lucru, în care vor completa individual, cu aspecte cât mai concrete, caracteristicile personale prezente şi pe cele dorite/dezirabile de ei, urmând ca, pe baza fişelor completate, să evalueze distanţa dintre caracteristicile prezente şi cele dorite. Apoi se va analiza în ce măsură caracteristicile dorite sunt realizabile sau nu.

Următorul pas constă în reprezentarea distanţei dintre caracteristicile actuale şi cele dorite printr-un desen, pentru a putea surprinde mai bine caracterul realist al proiecţiei realizate în viitor.

În cadrul activității *autoeficacitate şi succes* elevii sunt rugaţi să se gândească la o persoană de succes şi să identifice caracteristicile acesteia, apoi se notează pe tablă caracteristicile identificate şi se subliniază rolul sentimentului de autoeficacitate în obţinerea succesului. Se inițiază o discuție cu elevii ce vizează relaţia dintre autoeficacitate şi succes, influenţa autoeficacităţii asupra: alegerilor realizate, a efortului depus în activitate, a nivelului de stres resimţit. Se cere elevilor să noteze pe fişa de lucru "influenţa autoeficacităţii" exemple de situații în care sentimentul de autoeficacitate le-a influenţat comportamentul, din perspectiva celor trei dimensiuni discutate, elevii prezintă câteva exemple, se analizează situațiilor descrise. În consilierea și orientarea carierei elevilor mei, drept suport, îmi servește John Holland, psihologul american, ce reprezintă un model de dezvoltare, acesta descrie șase tipuri de personalitate în funcție de preferințele manifestate față de obiecte, instrumente, artă etc., acestea sunt [4]:

- ✓ *realist,*
- ✓ *intelectual,*
- ✓ *social,*
- ✓ *convențional,*
- ✓ *întreprinzător,*

- ✓ *artistic.*

În experiența mea constat, că le- am întâlnit pe toate șase tipuri de personalitate, dintre acestea voi oferi două exemple de : *social și întreprinzător*. David F. era un elev activ, dispunea de abilități sociale, comunicabil, deseori dependent de părerea grupului, avea capacități verbale bine dezvoltate, empatie socială, spirit de ajutor. În cadrul activităților ce am realizat cu clasa, dânsul s-a manifestat îndeosebi, oferindu-i informații despre profesii: *învățător, profesor medic,* s-a regăsit în profesia de medic, la moment este în anul IV, la Universitatea de Medicină și Farmacie ,,Nicolae Testimițeanu".

Un alt exemplu ar fi Maria S., fiind o fire entuziastă, soluționa cu rapiditate diverse probleme din grup, avea capacități verbale bine dezvoltate, i-am sugerat că ar deveni o bună jurnalistă, și iată că a finalizat cu succes licența în jurnalism și științe ale comunicări, este o activistă ce se implica cu perseverență în diferite acțiuni civice și susține că va rămâne acasă, în Republica Moldova, deoarece prin contribuția fiecăruia dintre noi, putem să asigurăm un viitor prosper. În concluzie susțin că consilierea și orientarea profesională a elevilor este foarte importantă pentru viitorul societății noastre.

Bibliografie

1. Dandara. O. Ghidarea în carieră: repere conceptuale determinate de contextul socioeconomic al procesului educațional. În: Didactica Pro, Nr. 2-3 (72-73), 2012. p. 10-14.
2. Dumitru I.Al. Consiliere psihopedagogică. Baze teoretice şi sugestii practice. Iaşi: Editura Polirom, 2008.
3. Lemeni G., Miclea M. (coord.) Consiliere şi orientare – ghid de educaţie pentru carieră. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2004.
4. Boiangiu C. Interesele ocupaționale și teoria–factor (Holland). În: Journal Psychology and Special Education, Nr. 4(25), 2011. p.39-49. ISSN 1857-0224

CZU: 37.016

ABORDAREA CREATIVITĂȚII PEDAGOGICE ÎN PROCESUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE ORIENTAT SPRE FORMAREA DE COMPETENȚE

Rodica IAROVOI, doctorandă UPSIC

Formarea de competențele-cheie pentru învățarea permanentă constituie astăzi direcția principală de dezvoltare a personalității în societatea postmodernă, informațională, bazată pe cunoaștere. Se consideră că membrii societății postmoderne se pot adapta la schimbări numai prin învățare permanentă și autodezvoltare continuă, pentru că numai astfel pot deveni eficienți și creativi în raport cu societatea din care fac parte. În acest context, învățarea școlară apare ca principalul mijloc didactic prin care se poate asigura formarea sistemului de competențe-cheie, definite drept finalitățile de bază ale procesului actual de învățământ.

Finalitățile învățământului primar. Termenul a învăța are mai multe sensuri, intre care: acțiunea de a transmite cuiva sistematic cunoștințe și deprinderi dintr-un domeniu; acțiunea de a învăța și rezultatul ei; acțiunea a dobândi cunoștințe prin studiu [4]. Învățarea se raportează, în primul rând, la elev, la achizițiile lui de bază, constituind, în același timp, un drept de bază și o obligație a elevului, care sunt asigurate prin Constituție și Codul Educației al Republicii Moldova, iar procesul de realizare a învățării este proiectat în planul de învățământ și curriculumului școlar. Responsabilitatea școlarizării copiilor cu vârsta până la 16 ani revine părinților sau altor reprezentanți legali ai copilului [3]. Rezultatele învățării sunt desemnate în Codul Educației și curriculum prin termenul de finalități ale procesului educațional, ele fiind formulate în termeni de competențe școlare, pentru care există descriptori de performanță, cu sens de criterii calitative de evaluare și care descriu modul în care se manifestă competențele elevului. Descriptorii permit cadrului didactic să determine în ce măsură s-au realizat competențele. Criteriile calitative pot fi de nivel minim, mediu sau maxim. Descriptorii permit acordarea de calificative: suficient, bine, foarte bine. Evaluatorul trebuie să cunoască volumul de cunoștințe necesar pentru un calificativ sau altul pentru a fi corect față de cel evaluat. Codul Educație stabilește drept finalități de bază ale procesului educaționali următoarele tipuri de competențe-cheie: a. competențe de comunicare în limba română; b. competențe de comunicare în limba maternă; c. competențe de comunicare în limbi străine; d. competențe în matematică, științe și tehnologii; e. competențe digitale; f. competența de a învăța să înveți; g. competențe sociale și civice; h. competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă; i. competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor

culturale. Lista competențelor-cheie se regăsește și în Curriculumului național pentru învățământul primar, aceasta fiind structurată în felul următor: 1) competențe-cheie/transversale/transdisciplinare; 2) competențe specifice disciplinelor școlare; 3) unități de competență. [6,p.11]

Cadrul de referință al Curriculumului Național definește competența școlară un sistem integrat de cunoștințe, abilități, atitudini și valori, dobândite, formate prin învățare. Competența are o structură tridimensională: cunoștințe, abilități și atitudini. Ele fiind mobilizate permit rezolvarea de probleme în diferite situații și contexte. Curriculumului național pentru învățământul primar este actul normativ care stă la baza organizării, realizării, dezvoltării activității de instruire cu funcție teleologică [6]. Pentru a atinge obiectivele curriculare, curriculumul propune cadrului didactic anumite conținuturi educaționale, care, prin intermediul metodelor și tehnicilor de predare, instrumentează activitatea de învățare a elevilor. De aici, rezultă obligativitatea fiecărui cadru didactic de a asigura atingerea finalităților educaționale stabilite în curriculum, aceasta însă depinde, în mare măsură, de capacitatea sa de a organiza activitatea de învățare, precum și creativitatea proprie de care dă dovadă.

Creativitatea pedagogică în formarea de competențe. Creativitatea pedagogică definește modelul calităților necesare cadrului didactic pentru proiectarea și realizarea unor activități eficiente prin valorificarea capacităților sale de înnoire permanentă a acțiunilor specifice angajate la nivelul sistemului și al procesului de învățământ. Creativitatea pedagogică exprimă interdependența dintre produsul creator-procesul creator-personalitatea creatoare. Produsul creator este elementul nou creat ce se raportează la experiența socială anterioară sau la experiența de viață a unui individ. El angajează două criterii ce se completează reciproc: 1)criteriul originalității; 2)criteriul relevanței [4]. Creativitatea cadrului didactic sa manifestat în deosebi în perioada de pandemie, când procesul educațional a trecut la învățământul online, iar activitățile de predare-învățare-evaluare au trebuit să fie axate în cea mai mare parte pe utilizarea tehnologiilor digitale. Anume în această perioadă s-a simțit lipsa de dotare cu tehnologia necesară pentru realizarea unui învățământ la distanță, dar și de stăpânire a competenței digitale atât la cadrele didactice, cât și la elevi.

În aceste condiții, cadrele didactice și-au dat seama că metodele tradiționale de predare-învățare nu mai pot asigura realizarea procesului și că este imperios necesară completarea acestora cu metodele activ-participative, realizabile deja cu ajutorul noilor tehnologii informaționale și de comunicare, în scopul măririi randamentului școlar.

În cazul meu, creativitatea pedagogică s-a manifestat mai ales în condițiile realizării învățământului la distanță, provocat de pandemia corona-virusului. Aceste noi condiții au impus cadrele didactice să caute alternative educaționale. Pentru a realiza un proces didactic de tip creator, pot fi utilizate multe instrumente online de învățare, ce reprezintă nevoile atât ale cadrului didactic, cât și ale elevilor, care au la bază niște principii:1)principiul flipped classroom este pentru a mări eficiența lecției prin maximalizarea timpului de discuție din cadrul lecției în scopul studierii individuale a teoriei și exersând-o ulterior la întâlnirea cu profesorul; 2)principiul de învățare asincronă înseamnă a învăța oriunde și oricând. Elevii pot participa la lecție fiind în alte locuri; 3)conceptul learning forum, se referă la medii relaxate, precum grupurile de discuție și forumurile, unde elevii învață unii de la alții prin interacțiune; 4)conceptul gamification este pentru recompensarea și motivarea elevilor, pentru activitatea lor. Ei primesc un feedback imediat după implicare în activitate și își văd imediat rezultatul lor[8.p.49]. Folosind aceste principii, învățătorul va putea mai ușor să realizeze obiectivele fixate în bază de curriculum, iar randamentul muncii la clasă va crește. Ele vor fi un sprijin prin intermediul căruia se va produce facilitarea învățării elevului. Depinde doar de faptul cum cunoaștem posibilitățile clasei de elevi, particularitățile de vârstă, particularități individuale, mediul familial, social etc. Pentru a cuprinde toți copiii în condițiile de carantină este foarte dificil. Nu toți copiii dispun de tehnică performantă pentru a se conecta la lecție în regim sincron. Multe familii au mai mulți copii la școală și se conectează pe rând. Majoritatea nu dispun de cunoștințe necesare pentru a-și deschide un cont pentru ca învățătorul să le plaseze linkul. De aceea trebuie să dăm dovadă de multă creativitate în proiectarea activității de predare-învățare-evaluare. Acelor elevi care pot participa la lecție sincron li se predă sincron. Acei elevi care, însă, nu pot participa la lecție direct, li se înscrie predarea și li se transmite asincron, unde ei o ascultă, învață, aplică practic și trimit spre evaluare sarcinile realizate. Este vizibil transferul de creativitate de la activitatea în clasa reală la cea virtuală. Pentru realizarea unei lecții de calitate este necesar a se respecta și astfel de reguli: 1) atmosferă plăcută, să fie aproape de interesele de învățare ale elevilor. Problemele rezolvate în cadrul lecției să fie luate din viață. Elementele ce conțin noutate să fie introduse treptat, adică pe pași, de la simplu la compus, de la ușor la greu, de la cunoscut la necunoscut. Să se țină cont de particularitățile de vârstă ale elevilor și cele individuale, în cazuri concrete; 2) interactivitatea rămâne un aspect obligatoriu, iar feedbackul necesită a fi oferit la fiecare etapă a lecției și subiect în parte.

În vederea abordării creative a predării-învățării-evaluării se poate de utilizat *dezbaterea*, pentru a valorifica capacitatea elevilor de argumentare a propriilor idei sau a ideilor emise de alți colegi pentru aplicare, analiza conținuturilor, imaginilor, hărților, fotografiilor, obiectelor, jucăriilor, proverbelor etc., dar și sinteză, evaluare. *Conversația euristică* își are un rol aparte în descoperirea de informații diverse. Această metodă o putem folosi la diferite etape ale lecției. Cu scop diagnostic o utilizăm la început de lecție. Pe parcursul lecției o putem folosi cu scop de a fixa cunoștințele predate și învățate aici și acum. Spre finalul lecției - cu scop evaluativ. *Asaltul de idei* stimulează creativitatea elevilor în organizarea de discuții libere pe diverse teme prin acumularea de date ce le vor utiliza în continuare ca punct de plecare pentru narațiuni, descrieri etc. Descrierea de obiecte, ființe, interior la fel le dezvoltă elevilor creativitatea foarte mult. Îi deprind elevul să observe amănuntele de detaliu. Atunci când li se cere elevilor utilizarea de însușiri, comparații, metafore, repetări, enumerări în enunțuri sau în crearea de narațiuni. Pentru a vedea cum se produce receptarea mesajului transmis se muncește cu cartea prin lectură de text. Predarea textului urmărește formarea conceptului despre lume, om, familie, relații, univers, viață etc. Dacă reușim să implicăm toată lumea în discuție, semnifică faptul că am reușit să ne atingem cele preconizate. În caz de pasivitate din partea clasei, este necesar să fim creativi și să schimbăm instrumentele de lucru [10]. Elevul trebuie învățat să determine tema și ideea celor citite. Manualele școlare conțin așa tip de sarcini începând cu clasa a doua. În acest sens în manualele școlare propun de a formula întrebări și oferi răspunsuri la ele, să redea conținuturi cu cuvinte proprii. Competența lectorală formată a fost dintotdeauna o condiție de reușită al elevului [1]. Formarea cititorului cult are la bază lectură activă folosită cu un scop bine determinat. Lectura rapidă nu are efect pozitiv, asupra personalității elevului deoarece nu sunt reținute detaliile și nu se poate da răspuns la întrebările interlocutorului. O lectură eficientă se realizează în ritm propriu, prin meditații asupra celor citite. Prin sarcini ce dezvoltă gândirea critică și-i motivează intern spre realizarea de fapte decente, de luarea de decizii adecvate pentru o viitoare formare și autoformare pozitivă.

Dialogul își are și el un rol important în comunicare, deoarece stimulează procesul de creativitate. Ca mod de exprimare și cooperare verbal dintre interlocutori, definește relațiile dintre cei care sunt antrenați în comunicare, „… el declanșează și motivează o acțiune, definește relațiile dintre personaje, exprimă reacția mentală și afectivă în raport cu o anumită situație" [11]. Dialogul se folosește cu mai multe funcții: pentru a motiva elevii spre lecturi ulterioare; verifica ce cunosc elevii din

tema în cauză; descoperi conținuturile noi; face transfer de cunoștințe; verifica nivelul atins de elevi prin evaluare. Predarea reciprocă sau complementară e tehnica realizării sensului cu scop de a dezvolta gândirea critică la elevi prin învățare prin predare. Poate fi folosită cu scop de înțelegere a cunoștințelor asimilate de către elevi, interiorizate și valorificate în context didactic [2]. Un rol important în formarea competenței de învățare în cadrul realizării procesului educațional la distanță le revine părinților. Interacțiunea școală-familie este de neconceput în afara acestui parteneriat. Învățătorul-diriginte este acela care stabilește un tip de relații cu părinții sau altul. Legătura școală-familie a existat permanent, doar că acum s-a intensificat această relație benefică pentru școală, privitor la realizarea procesului instructiv-educativ. Transformarea părinților din factori sociali pasivi în parteneri activi a dus la optimizarea predării-învățării-evaluării în regim online.

După cum susține C. Cucoș, a fi profesor înseamnă nu numai a poseda cunoștințe de specialitate, dar și capacitatea de a le transmite și traduce didactic, adică posibilitatea de a ști ce, cât, cum, când, în ce fel, cu ce, cui etc. oferi [5]. Pentru toate aceste calități, creativitatea pedagogică este absolut necesară. Noi suntem de acord întru totul cu afirmațiile de mai sus, deoarece un cadru didactic trebuie să știe ce să ofere, cum să ofere, de ce să ofere, când să ofere ca să fie ascultat, înțeles și urmat. Școala zilelor noastre este una în care elevii ar trebui să-și asume responsabilitatea dobândirii cunoștințelor. Din perspectiva educației permanente învățătorul ar trebui să-i învețe a învăța pe elevii săi prin tehnici diferențiate și gradarea sarcinilor de lucru, conform posibilităților individuale ale elevilor. Metodele de lucru nu sunt numai căi prin care se transmit cunoștințele, dar sunt și instrumente de lucru ale elevilor cu ajutorul cărora dobândesc alte cunoștințe noi. Motivația este una dintre cauzele care duc la aceea că elevul învață sau nu învață. Dar mai poate fi și efectul activității de învățare. Dacă o activitate e atractivă, elevul primește stimul pentru a o continua și invers. Rezultatele învățării pot fi un imbold pentru noi căutări sau stopări. Motivația ușurează învățarea, iar învățarea la rândul ei intensifică motivația. Pentru a-l înțelege pe elev, pentru a-l instrui și educa în mod adecvat, profesorul trebuie să cunoască motivele, care, împreună cu aptitudinile, temperamentul și caracterul, contribuie la determinarea conduitei și a reușitei sau a nereușitei elevului în activitatea de învățare [9,p. 69]. Elevul trebuie să știe de ce este necesară această activitate pentru el, cum ar putea să execute sarcina propusă, cum trebuie să arate rezultatul muncii sale, unde va putea utiliza ceea ce învață în viața reală.

În *concluzie*, creativitatea pedagogului determină modul de realizare a unui proces didactic creator, provocând, stimulând și dirijând învățarea elevului, iar

asigurarea învățământului cu tehnica necesară ar trebui să fie o condiție absolut normală în societatea informațională, bazată pe cunoaștere. Doar așa putem asigura atingerea dezideratelor de formare-dezvoltare a personalității elevului în conformitate cu cerințele societății contemporane, chiar și în regim online. Depinde de capacitatea creativă a cadrului didactic de a activa clasa, de a organiza, planifica, realiza și dezvolta cele realizate. Iar perspectiva educației permanente trebuie să devină un principiu de viață atât pentru învățători, cât și pentru elevi. Fiecare situație nouă creată trebuie să fie o motivație pentru autoinstruire permanentă pe tot parcursul vieții.

Bibliografie

1. Cartaleanu T. Formarea competenței de lectură. 2016.
2. Cartaleanu T., Cosovan O. Formarea competenței profesionalele prin dezvoltarea gândirii critice. Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica, 2017.
3. Codul Educației al Republicii Moldova. Chișinău, 2014.
4. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău-București: Litera Internațional, 2000.
5. Cucoș C. Pedagogie. Ediția a 2-a. Iași: Polirom, 2006.
6. Curriculum național. Învățământul primar. Chișinău, 2018.
7. https://www.eucom.ro/invatarea-online-versus-invatarea-traditionala/ DOI:10.5281/zenodo.4061516
8. Sahlberg P. Leadership educațional: modelul finlandez: patru idei însemnate și necostisitoare pentru îmbunătățirea învățământului. București: Editura Trei, 2019.
9. Sălăvăstru D. Psihologia educației. Iași: Polirom, 2009.
10. Sămihăian F. O didactică a limbii și literaturii române: provocări actuale pentru profesor și elev. București: Editura ART Educațional, 2014.
11. Predarea și învățarea limbii prin comunicare. Ghidul profesorului. Editura Cartier, 1998.

CZU: 372.8811.135.1+821.135.1:004

APLICAREA RESURSELOR INFORMAȚIONALE LA LECȚIILE DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ DESFĂȘURATE ONLINE

Tatiana IFRIM, Liceul teoretic „N. Gogol", Chișinău

Informatizarea globală a societății pune problema pregătirii tinerii generații pentru luarea deciziilor independente și acțiune responsabilă, pentru viața și activitatea profesională într-un mediu informațional foarte dezvoltat. Educația modernă ar trebui să asigure formarea competenței digitale a elevilor, cunoștințelor și abilităților, metodelor de activități de informare de care vor avea nevoie în viitor.

Formarea abilităților informaționale este o sarcină nu numai a conținutului educației, ci și a tehnologiilor de predare utilizate. Educația digitală a devenit în ultimul timp una dintre preocupările prioritare ale învățământului, prin impunerea alfabetizării și a comunicării digitale pentru orice participant la procesul instructiv-educativ. Integrarea și utilizarea diverselor tipuri de tehnologii în procesul educațional nu mai este văzută ca o mișcare avangardistă, ci ca o necesitate. [4, accesat 31.01.2021]

Această competenţă-cheie presupune ca individul să fie conştient de aportul pe care tehnologiile îl pot avea în viaţa de toate zilele. Este vorba despre faptul că tehnologiile de informare şi comunicare pot să modifice radical modul în care indivizii lucrează împreună (reducând importanţa locului în care se găsesc), acced la informaţie (făcând instantaneu disponibile mari cantităţi de informaţie) şi intră în interacţiune cu alţii (facilitând punerea în reţea şi stabilirea de relaţii în lumea întreagă) [2 p. 18]. *Competenţa digitală* definește cunoştinţele de bază, abilităţile şi atitudinile:

- ✓ *Cunoştinţe*: înţelegerea şi cunoaşterea naturii, a rolului şi a posibilităţilor TIC în viaţa cotidiană, în viaţa personală, în societate şi la locul de muncă; principale funcţii ale calculatorului; oportunităţi şi riscuri potenţiale ale Internetului şi ale comunicării cu ajutorul mediilor electronice (e-mail, utilităţi din reţea); înţelegerea modului prin care TIC pot constitui un suport pentru creativitate şi inovaţie; sensibilizarea faţă de problemele de validitate şi de fiabilitate a informaţiilor**;**
- ✓ *Abilităţi:* a căuta, a colecta şi a procesa informaţia; a folosi informaţia într-un mod critic şi sistematic, apreciind relevanţa acesteia şi diferenţiind informaţia reală de cea virtuală prin identificarea legăturilor dintre acestea; a folosi tehnici pentru producerea/prezentarea/înţelegerea unei informaţii complexe; a accesa/explora/utiliza

serviciile Internet; a folosi TIC pentru a sprijini gândirea critică, creativitatea şi inovaţia.

- ✓ *Atitudini:* atitudine critică şi reflexivă faţă de informaţia disponibilă; utilizarea responsabilă a mijloacelor interactive; interes pentru implicare în comunităţi şi în reţele cu scopuri culturale, sociale şi/sau profesionale [2, p. 14].

În timpul actual se accentuează importanța alfabetizărilor educaționale – alfabetizarea tehnologică, informațională și digitală – într-un context în care se impune existența unui personal didactic ce deține competențe tehnologice digitale și deschidere spre valorificarea potențialului TIC în activitățile instructiv-educative. Informatizarea procesului educațional conduce la schimbarea rolului profesorului, la apariția unor noi metode și forme de organizare a formării și perfecționării a cadrelor didactice.

Profesorul își dezvoltă abilitatea de a dezvolta noi modalități de utilizare a TIC pentru a îmbogăți mediul de învățare; capacitatea de a organiza mediul de învățare într-un mod nou; combina informații și tehnologii pedagogice pentru a preda lecții interesante, dezvolta alfabetizarea TIC în rândul elevilor, asimila cunoștințe și genera noi cunoștințe.

În legătură cu măsurile necesare pentru a preveni răspândirea infecției cu Coronavirus și pentru a proteja sănătatea copiilor, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării a recomandat trecerea la învățământul la distanță pentru perioada de restricții. Pentru majoritatea profesorilor, însă, școala online, chiar de la începutul pandemiei, a fost un moment dificil, care a provocat tensiune și frustrare, venită pe neașteptate. Ei nu au fost pregătiți pentru gestionarea crizei, au avut puține cunoștințe despre resurse și instrumente digitale pentru a se adapta la învățământul online.

Odată cu anunțarea carantinei, munca profesorului s-a schimbat, și anume, să știe cum să folosească TIC atunci când lucrează cu clasa online, atunci când prezintă materiale, când rezolvă probleme de gestionare a procesului educațional, precum și în cadrul dezvoltării profesionale - aprofundarea cunoștințelor sale în domeniul digital. Cadrele didactice au depus un efort dublu, pentru a studia și a utiliza noi tehnologii de învățare în condițiile învățării de la distanță. Predarea la distanță solicită noi cerințe pentru profesori, pentru competența lor profesională, în special pentru competența TIC.

În același timp domeniul TIC este unul foarte dinamic, viteza de dezvoltare a noilor instrumente și oportunități fiind foarte mare, iar gama și complexitatea competențelor necesare pentru a fi pedagog în secolul XXI este atât de mare, încât este puțin probabil ca un individ să le posede în totalitate sau să le dezvolte în aceeași

măsură la anumite momente de timp. În consecință, cadrele didactice trebuie să-și actualizeze în mod constant competențele și să le adapteze, iar acest lucru necesită atitudini critice bazate pe dovezi, care să le permită să fie responsabili de rezultatele elevilor. [3, p. 3]

Referindu-ne la studiul autorului Pavel Cerbușca „Învățământul general în mod online: eficacitate și eficiență”, 80% din cadrele didactice și 60% din elevi au avut nevoie de instruiri speciale cu referire la utilizarea platformelor educaționale online, așa cum analfabetismul în acest domeniu printre actorii educaționali este destul de înalt.

Deci, pentru a organiza învățarea interactivă de le distanță, profesorii au început să se implice în diverse activități de învățare, webinare, schimb online de bune practice, au studiat noi modalități de organizare interactivă a învățării de la distanță, etc. Majoritatea cadrelor didactice și-au exprimat opinia că foarte importante sunt abilitățile de adaptare la nou, manifestând creativitate și originalitate. Mulți profesori și-au propus să schimbe propria paradigmă de învățare, să gândească într-un plan mai actualizat de comunicare și să identifice noi modalități de a motiva elevii să învețe a învăța în condiții noi [1, p. 18].

Pregătirea cadrelor didactice pentru lecțiile online a fost mult mai solicitantă decât în cazul învățământului clasic și mai obositoare. De aceea , am întreprins o strategie de formare a competenței mele digitale prin participarea la multe stagii, cursuri, webinare, seminare, workshop-uri pentru a-mi dezvolta competența digitală. Printre acestea, consider cele mai eficiente:

1) *Platforme educaționale pentru cadre didactice* - Webinar gratuit pentru cadrele didactice; Simulare de lecție interactivă cu Zoom; Cum se schimbă scenariile de lecții când predăm online (19-28 martie 2020);
2) *Platforme educaționale pentru cadre didactice* - Crearea activităților online pe platforma Wordwall (20 iunie 2020); Metodologia predării sincron+ asincron (21 iulie 2020);
3) *Educație online Facebook* - Conferința „Educație online” (55 webinare) (6-11 iulie 2020); Conferința „Educație online fără hotare” (5-6 ianuarie 2021);
4) *GSuite* - „Programul Național de Alfabetizare Digitală a cadrelor didactice” (18-21 august 2020).

A fost elaborat un algoritm pentru desfășurarea lecțiilor online la limba și literatura română, folosind tehnologii și resurse de învățare de la distanță și diferite platforme digitale. Acest algoritm conține câteva etape:

- *Pregătirea,* atât a profesorului, cât și a elevilor. În primul rând, am stabilit pentru mine și elevii mei unele condiții în care se menționa că învățarea la distanță este la fel de serioasă ca în clasă, dar va exista o distanță între noi. Elevii ar trebui să demonstreze mai multă sârguință în studiul independent al materialului, iar controlul va fi efectuat prin evaluarea performanței lor în realizarea sarcinilor care le sunt date de la distanță.
- *Alegerea platformei de învățar***e.** Este necesar să alegeți o platformă pentru interacțiunea cu elevii - aici veți posta (trimite) materiale pentru studiu și formulare pentru finalizarea sarcinilor. Aceasta este o etapă foarte importantă, deoarece calitatea stăpânirii materialului depinde de platforma care cuprinde conținutul educațional.
- *Stabilirea formei de învățare de la distanță.* Am ales lecțiile online sincron, mi-am adunat elevii la ecrane, am folosit resursele informaționale gratuite (Google Meet, Skype, Zoom). În studiul de la distanță, nu este deloc necesar să le ceri elevilor să-și facă temele concomitent ce stau la ecranul unui computer; elevii pot finaliza sarcinile ca de obicei la lecțiile offline (într-un caiet), apoi pot fotografia rezultatul muncii lor și pot trimite o fotografie.
- *Elaborarea unui orar stabil.* Am coordonat orarul claselor cu colegii mei și am predat lecțiile în conformitate cu proiectul de lungă durată. Programul orelor trebuie respectat și, până la începerea instruirii, toate materialele trebuie create (selectate), plasate în spațiile virtuale (de ex. Classroom, Google Sites, Studii.md) și comunicate copiilor (și părinților lor).
- *Feedback cu elevii.* Contactul cu elevii la lecțiile online este cel mai important lucru. Trebuie să știți în permanență dacă sarcina propusă le este clară elevilor, dacă este oferit acces complet la materialele didactice etc. Pentru a comunica cu elevii, am utilizat: Skype, Viber, Messenger, Email, etc.
- *Forma lecției.* Una dintre premisele pentru o muncă eficientă la distanță este schimbarea frecventă a sarcinilor și multă practicare.

Prin urmare, le este dificil copiilor să perceapă și să asimileze o cantitate mare de informații sau să îndeplinească o sarcină pentru o lungă perioadă de timp. Pentru fiecare lecție alcătuiam mai multe tipuri de sarcini, de exemplu, 5-10 minute pentru a viziona un video-clip la subiect, 10 minute pentru a realiza sarcinile și 10 minute pentru a scrie pe caiet.

Este o greșeală să credem că învățarea de la distanță exclude complet interacțiunea activă a participanților în procesul educațional. Puteți organiza în mod liber discuțiile în grupuri, să comunicăm atât la etapa de învățare a materialelor noi,

cât și la etapa de reflecție. În acest scop, am ales platforma educațională potrivită sau cream un feedback de înaltă calitate, utilizând Messengerul sau chatul.

Toate acestea pot fi realizate, folosind table interactive de tipul Jambord, Zoom Whitebord, iDROO, OPENBOARD, etc.

În același context, am elaborat o multitudine de sarcini, fișe de lucru, jocuri, teste interactive cu ajutorul resurselor informaționale, pe care le utilizam la toate etapele lecției conform cadrului ERRE. În continuare voi, prezenta cele mai eficiente resurse, în opinia noastră, pentru studierea limbii și literaturii române la lecțiile online (tab.1).

Tabelul 1. Aplicarea resurselor informaționale la lecțiile de limba și literatura română, conform cadrului ERRE

Evocare	Realizarea sensului	Reflecție	Extindere
Jamboard	Wordwall	Quizizz	Quizalize
Kahoot!	Google Sites	Wizer.me	Bookcreator
Zoom Whiteboard	Lino	Liveworksheets	Google Forms
Edpuzzle	Padlet	Learning.Apps	Seesaw
	Platforma Educație online (lecții video)	Google Presentation	Ebook
			Flipsnack

Resursele, utilizate la etapa de *Evocare,* au menirea de a-i activiza pe elevi, creându-le condiții prealabile pentru a începe să se gândească la subiectul ce urmează să-l studieze. Comunicând cu ajutorul acestor instrumente informaționale, elevii se ajută reciproc să-și aducă aminte de experiențele învățate anterior.

Aplicarea resurselor menționate în tab. 1 la etapa de *Realizarea sensului*, asigură implicarea activă în procesul de învățare și interesul pentru a acoperi domenii noi de cunoaștere. Resursele utilizate la etapa *Reflecție* au scopul de a mobiliza cunoștințele, abilitățile și atitudinile elevilor pe care le posedă la sfârșitul lecției.

La etapa *Extindere*, pentru a face un transfer de cunoștințe și de a le aplica în diverse situații, se propune elevilor practicarea în alte condiții a celor însușite la lecție prin crearea a unui produs original cu ajutorul platformelor digitale, selectate anume pentru această etapă.

Concluzii:

1) Utilizarea TIC contribuie la dezvoltarea proceselor cognitive, în special a gândirii vizual-figurative, a abilităților de cercetare, a activității cognitive, creative a elevilor. Odată cu introducerea TIC în procesul de predare- învățare-evaluare, componenta didactică a mediului educațional este completată cu o

bibliotecă media, prezentări tematice, materiale didactice etc. Acesta le permite profesorilor, folosind resursele informaționale, prezentări, clipuri, etc. să facă orele mai captivante, diversificate și mai eficiente.

2) Utilizarea cu succes a TIC în procesul educațional depinde de capacitatea cadrelor didactice de a organiza mediul de învățare într-un mod nou, de a combina noi informații și tehnologii pedagogice pentru a oferi lecții eficiente, pentru a încuraja cooperarea educațională și colaborarea între elevi.
3) Utilizarea TIC în educație reprezintă o punte spre schimbare, spre a răspunde nevoilor manifestate în situația de pandemie, favorizând totodată calitatea și interactivitatea actului instructiv-educativ. Înțelegem că învățarea la distanță este un proces complex.

Cu toate acestea, existența unor resurse educaționale moderne este menită să faciliteze sarcinile profesorului în organizarea studiului materialului și monitorizarea stăpânirii acestuia.

Este important doar să se aleagă materialul potrivit și să se păstreze legătura cu elevii, precizând în mod constant că profesorul este alături de ei, iar predarea este o sarcină comună a elevului și a profesorului.

Bibliografie

1. Cerbușca P. Învățământul general în mod online: eficacitate și eficiență. Chișinău: IPP, 2020.
2. Gremalschi A. Formarea competenţelor-cheie în învăţământul general: provocări și constrângeri. Chișinău: Lexon- Prim, 2015.
3. Standarde de competențe digitale pentru cadrele didactice din învățământul general. Chişinău, 2015.
4. https://www.psih.uaic.ro/wpcontent/uploads/activ/III_doctorat/teze/chicu_smaranda_rezumat.pdf

CZU: 37.013.8

DIMENSIUNI ACTUALE ALE EDUCAȚIEI AXIOLOGICE

Veaceslav IORDACHESCU, masterand, UST
Maia BOROZAN, dr. hab., prof. univ.
catedra Psihologie și Pedagogie generală, UST

Rezumat. Articolul dezvoltă abordări pedagogice și filosofice ale educației axiologice în raport cu provocările lumii contemporane, generatoare de noi exigențe privind referențialul axiologic al personalității umane. Optimul axiologic al educației contemporane include valorile descrise în Codul educației în termeni de ideal educațional.

Concepte-cheie: educație axiologică, educație prin și pentru valori, axiologie, referențial axiologic, valori.

Preocuparea pentru axiologia educației se desprinde din accepţiunile teoretice ale filosofiei contemporane: *filosofia în sens de filosofare, filosofia ca dialog, filosofia ca sitem de gândire*, care penetrează coerent finalitățile și conţinutul ştiinţelor educaţiei fiind de real folos teoreticienilor și practicienilor prin interpretarea relaţiei om-societate-univers-valoare. Unele descoperiri antice despre natura și importanța nevoilor și a valorilor ca factori motivaționali ai cererii de consum sunt demne de reținut. Presupoziţiile filosofice sunt standarde de exigenţă pentru demersul educaţional. Din perspectiva ştiinţelor behavioriste, descoperim încercări de a determina esenţa *valorii* în antropologie, sociologie, psihologie. Antropologii au contribuit enorm la studiul valorilor umane prin examinarea modelelor culturale și a stilurilor de viață adoptate în cursul istoric al evoluției umanității [7, p.181].

Educaţia axiologică, definită în literatura pedagogică ca *educaţie prin și pentru pentru valori* este o dimensiune a noilor educaţii care conform opiniei cercetătorului român, Cucoș C. (1995) vizează *„educația care s-ar realiza în perspectiva valorilor autentice, validate ca atare de o anumită practică socio-culturală*” [7, p.181]. Educaţia axiologică presupune, în principal: stabilirea de priorităţi educaţionale, proiectarea, orientarea şi conducerea proceselor educaţionale; inventarierea de opţiuni şi ierarhizarea lor; realizarea practică a demersurilor educaţionale, prin raportare la sisteme de valori, înscrierea educaţiei într-o perspectivă axiologică presupune formarea unei *conştiinţe axiologice* şi a *atitudinilor axiologice* sau comportamentelor dezirabile. Acest tip de educaţie *„îi ajută pe tineri să dobândească cunoaşterea adecvată a valorilor, pe care se întemeiază normele sociale la un moment dat, să se angajeze într-o reflecţie critică asupra valorilor şi normelor, să înţeleagă şi să*

accepte pluralismul valoric, să se angajeze în practici întemeiate pe valorile şi principiile democratice” [apud 7, p.140].

Gânditorii epocii moderne consideră apariția valorilor drept un proces socio-cultural. Spre exemplu, Nietzsche (1844-1900) interpretează caracterul dinamic al istoriei ca pe un act de creare permanentă și anihilare a valorilor. Filosoful afirmă că oamenii crează valori ce stabilizează culturi atâta timp, cât aceste valori sunt înlocuite cu un alt set ce permite prosperarea culturilor [10, p. 21].

Filosofia educaţiei este preocupată de cercetarea complexităţii naturii umane şi a prezenţei acesteia în educaţie, a valorii de adevăr a informaţiilor şi a cunoştinţelor pedagogice, a orientării spre valoare a proceselor pedagogice, a analizei construcţiilor teoretice pedagogice pentru eliminarea ambiguităţilor lingvistice şi logice ale terminologiei acestora [4, p. 23]. În procesul educaţional cea mai bună strategie de educație axiologică nu este impunerea valorilor. Educaţia prin şi pentru valori se poate realiza doar printr-o colaborare permanentă între diverse instituţii sociale ce au menirea de a promova acest obiectiv major: unităţile de învăţămînt de toate treptele - prin conţinuturi relevante, mass-media - prin respectarea criteriilor de pertinenţă valorică, biserica - prin redobândirea statutului de instanţă valorică credibilă pentru oameni, familia - prin transmiterea valorilor de referinţă (omenia, cultul muncii, caritatea, onestitatea, respectul) [5, p.4].

În acest context, scopul educației axiologice este de a realiza *alfabetizarea axiologică*, care conform Dicționarului praxiologic de pedagogie este un *proces de formare a deprinderilor de bază de a recepta valorile generale ale unei culturi, de a le înţelege şi de a le aplica în practica socio-culturală*. Alfabetizarea axiologică presupune asigurarea premiselor *de interiorizare* şi *externalizare* a unor atitudini axiologice şi de exersare a *conduitelor axiologice* în raport cu *valorile personale şi sociale*. Şcoala are obligaţia de a populariza valorile autentice validate de experienţă, de a diferenţia clar valorile de nonvalori, dar şi de a încuraja construcţia unui *referenţial axiologic* personal, la nivelul fiecărui individ. [2]

Scopul pe care şi-l asumă axiologia educaţiei vizează realizarea activităţii de formare/dezvoltare permanentă a personalităţii umane prin și pentru valori pedagogice fundamentale. Această finalitate complexă conform opiniei L. Cuznețov (2010) se realizează în plan: *teoretic*, prin susţinerea demersului epistemologic al teoriei educaţiei şi deschiderea unor noi direcţii de cercetare; *praxiologic*, prin implicarea valorilor și a exigenţelor axiologice pozitive în realizarea dimensiunilor educaţiei [8, p.18]

Conform The International Encyclopedia of Education (1985), editată sun coordonarea lui Torsten Husen, „scopul educației axiologice este de a da posibilitatea elevilor de a ajunge la o preferinţă personală, de a descoperi sau intui ceea ce trebuie să fie o valoare. Rolul profesorului în clarificarea valorilor este de a introduce un exerciţiu care să faciliteze acest proces de clarificare la elevi. Pentru ca un lucru să fie calificat a fi o valoare cu adevărat, trebuie ca acesta: a) să fie-ales, b) să fie ales în mod liber, c) să se aleagă din mai multe alternative, d) să fie dorit în mod individual, e) să fie public-recunoscut şi f) să fie nu numai o alegere ocazională, ci să aibă o fundare regulată" [apud 6, p.45].

„Educaţia este activitatea de a înrâuri pe individ, orientându-i evoluţia în direcţia vibrării şi creării valorilor printr-o operă triplă de *îngrijire, de îndrumare şi cultivare*" [apud 7, p.184]. Așadar un alt adevăr pedagogic este faptul că *educația este creatoare de valori*. Dintr-o anumită perspectivă, valorile culturale sunt cele mai variabile. Ceea ce a fiinţat la un moment dat ca valoare ştiinţifică, artistică, filosofică, politică etc., timpul şi contextul socio-cultural o pot eclipsa ori converti în nonvaloare (după cum, unele produse culturale, iniţial indezirabile, sfârşesc prin a fi însuşite drept valori). A face educaţie pentru valori fixe (chiar dacă sunt justificate de un climat socio-istoric) sau prin valori certe (sancţionate ca atare de o mai scurtă ori mai îndelungată tradiţie culturală) este un lucru bun, dar insuficient pentru exigenţele educaţiei axiologice. A face, în schimb, şi o *educaţie pentru şi prin valorizare,* în scopul şi pe temeiul autonomiei axiologice, iată calea şi baza educaţiei pentru şi prin valori. O astfel de educaţie se produce în spiritul unei culturi existente și, mai ales, în perspectiva unei culturi posibile (generatoare de noi aspiraţii şi idealuri, parţial atinse în prezent) [7, p.190].

Exigenţele de ordin axiologic trebuie să penetreze orice încercare de instituire a finalităţilor educaţiei, prin finalităţi se conturează scopul ultim şi cel mai înalt al perfecțiunii umane, ca atare, relaţionarea la sistemul de valori este de neconceput, în acest context [6, p.74]. Este dezirabil ca teoria şi practica, pedagogică să selecteze şi să concentreze acele idealuri valorice cu potenţial maximal în propensiunea omului şi umanităţii pe traiectul plenitudinii şi perfecţiunii existenţiale. Idealurile ne livrează nu numaidecât valori absolute, imuabile, ci și trepte valorice care - unele dintre ele - sunt pe „măsura omului". Şi chiar dacă mai rămâne un „rest" ideatic de neatins ,,nu putem nega funcţia practică a imposibilului care „forţează" posibilul să se actualizeze" [6, p.75]. *Dialectica educației* abordează pedagogic evoluția educației în timp, schimbarea paradigmelor educaționale, modificabilitatea și circumstanțierea practicilor educative în timp, spațiu ca efect al presiunilor socio-culturale și politice.

Concluzionând putem afirma, că din perspectivă cultural-filosofică, abordarea valorilor în spaţiul funcţional al educaţiei conturează o problematică ontologică, epistemologică, fenomenologică şi pragmatică atrăgătoare, referitoare la înţelegerea şi dezvoltarea omului ca valoare creatoare de valori, în care accentul trebuie pus pe muncă, pe aptitudini şi vocaţie, prin intermediul cunoaşterii şi realizării valorii create şi concomitent cu acestea pe valorificarea (trăirea) valorii care propune şi direcţionează simţirea umană, atunci când este corect interpretată şi apreciată [4, p.217]. *Competenţa axiologică* nu semnifică doar cunoaşterea unor coduri culturale, ci vizează, în special, capacitatea de invenţie a noilor coduri de referinţă și descoperirea noilor conexiuni în sistemele de valori [6, p.55] În acest mod se recomandă realizarea educației prin optim axiologic care va permite formarea prin și pentru valori, integrate în referențial axiologic al curriculumului național, exprimat în Codul educației ca ideal educațional. Din perspectiva abordărilor filosofice contemporane educația axiologică este definită în contextul triadelor: (a) *Adevăr, Bine, Frumos; (b) Intelect, Voință, Sentiment; (c) Dumnezeu, Om, Natură; (d) Timp, Suflet* și *Spirit*, fiecare având la origine concepțiile marilor filosofi (Platon, Hegel, Noica etc) [Apud, 12, p. 18].

Bibliografie

1. Bețivu A. Postulate ale axiologiei educaţiei ca ştiinţă pedagogică. In: Traditie şi inovare în cercetarea ştiinţifică. Ediția 8. Bălți: USARB, 2018. p. 266-268.
2. Bocoș M. D. Răduț-Taciu R. Stan C. Dicționar praxiologic de pedagogie. Vol.1, Vol.2, Pitești: Paralela 45, 2016.
3. Bunescu Gh. Şcoala şi valorile morale. Bucureşti: E. D. P., 1998.
4. Călin M. C. Filosofia educaţiei. Antologie. Bucureşti: Aramis, 2001. 287 p.
5. Cristea S. Educația prin și pentru valori. În: Didactica Pro, nr.1 (35), 2006, p.56.
6. Cucoș C. Pedagogie și axiologie. București: EDP, 1995.
7. Cucoş C. Pedagogie. Iaşi: Polirom, 1996. 230 p.
8. Cuznețov L. Filosofia și axiologia educației. Chișinău: UPS I. Creangă. 2017.
9. Iosifescu V. Duplicitate şi educaţie morală. Bucureşti: Aramis, 2004.
10. Lazăr C. Filosofia educației. Note de curs. Universitatea Spiru Haret. 2007. 45 p.
11. Silistraru N., Munteanu D. Aspecte ale orientărilor axiologice la studenţi. În: Didactica Pro, 2006, nr. 2–3 (36 – 37).
12. Sorici O. Fundamente pedagogice ale formării competenţelor parentale în contextul educaţiei axiologice. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2013.
13. Ţoncu A. Educaţia pentru valori. În: Didactica Pro, 2005, nr. 5–6 (33-34), p.76.

CZU: 37.015.3+159.922.7

DEZVOLTAREA PERSONALITĂŢII COPILULUI PRIN JOCURI LOGICO-MATEMATICE

Diana LECARI, Liceul Teoretic din satul. Larga, raionul Briceni

Nicicând şi niciunde metodologia procesului de învăţământ nu a constituit o categorie închisă, invariabilă, lipsită de flexibilitate şi supleţea cerută de exigenţele crescânde ale vieţii şcolare. Conştient de natura sarcinilor ce-i revin, învăţământul trece tot mai mult educaţia înaintea instrucţiei şi îşi reconsideră în acelaşi timp propria lui metodologie didactică şi educativă. Sunt lăsate tot mai mult în urmă metodele informative şi descriptive, în favoarea utilizării unor metode cu un pronunţat potenţial formativ, a celor care contribuie în cea mai mare măsură la sporirea funcţiilor educative ale procesului de învăţământ, la atingerea unei eficienţe maximale a acestuia sub raportul dezvoltării generale a copiilor. Se pune accentul pe acele metode care cultivă personalitatea copilului în întreaga ei bogăţie, în complexitatea expresiilor şi a angajamentelor sale, care-l formează ca membru al unei unei colectivităţi, inventator, creator de vise, factor activ al transformării.

Realizarea cu succes a acestor deziderate educative și cunoscând cerinţele actuale ale şcolii, considerăm că este necesar practicarea unei game largi de metode, tehnici şi strategii care eficientizează procesul didactic, nu numai din punct de vedere teoretic, dar şi practic. Iată de ce ne-am focalizat atenţia asupra *jocurilor logico-matematice*, considerându-l drept una dintre cele mai efective modalităţi de stimulare a dezvoltării personalității copilului.

Jocurile logico-matematice se prezintă ca cele mai reuşite modalităţi de dezvoltare a personalităţii copiilor, de aceia ele sunt un bun mijloc de educaţie şi instruire care influenţează mult posibilităţile copilului de a acumula noi cunoştinţe şi de a se manifesta. Iată de ce *jocurile logico-matematice* trebuie să devină componente importante ale procesului educaţional, precum şi un valoros principiu metodologic aplicat la fiecare lecţie.

Jocurile logico-matematice sunt un tip de activitate prin care cadrul didactic consolidează, precizează şi chiar verifică capacitățile copilului, îmbogăţeşte sfera de cunoştinţe, pune în valoare şi le antrenează nu numai aptitudinile creatoare dar și facultățile morale ale copilului. Practicate în cadrul activităților didactice *jocurile logico-matematice* imprimă un caracter dinamic şi atrăgător, induce o stare de bucurie şi de destindere, stimulează anumite funcții, relații, stări care previn monotonia şi

oboseala copiilor. În procesul jocului copii înving cu plăcere greutăţi considerabile, îşi antrenează puterile, îşi dezvoltă capacităţile şi priceperile.

Încă de la originea sa, jocurile logico-matematice îndeplinesc funcţii *formative*, şi *informative,* fiind acele activități ce angajează plenar copilul în dezvoltarea tuturor însuțirilor personalității lui. Jocurile logico-matematice declanşează în copil potenţe latente, virtuale, asimilate dar neconştientizate, pe care le dezvoltă şi le combină, într-o activitate care se structurează şi pe care o coordonează în consens cu aspectele particulare ale personalităţii sale.

Jocurile logico-matematice contribuie la eliberarea şi extinderea eu-lui copilului, asigurând satisfacerea unei game foarte largi de trebuinţe, de la trebuinţe cognitive de explorare la cea de valorificare a potenţialului de care dispune, de la trebuinţe perceptorii şi motorii, la trebuinţe de autoexprimare pe plan comportamental.

În concepţia lui A.N. Leontiev [apud: 3] aceste trebuințe ar putea fi structurate în felul următor:

- *trebuinţa de acţiune intelectuală a copilului;*
- *trebuința de a îndeplini o sarcină, a fece un efort volitiv;*
- *trebuinţa de asimilare a realului la sine*;
- *trebuinţa de valorificare a propriei persoane*;
- *trebuinţa de a se identifica cu adultul şi a se compara ca el*;
- *trebuința de a avea un progres intelectual și moral, exprimat nu numai în cunoștințe dar și în sentimente și atitudini;*
- *trebuința în educarea spiritului de disciplină la copii etc.*

Esenţial şi specific în modul de tratare a jocurilor logico-matematice la copii (după A. N. .Leontiev) este perspectiva psihologică prin care este privită activitatea de exprimare a vieţii psihice a copilului, iar pe de altă parte, de exersare, de dezvoltare a personalităţii lui în ansamblu. [apud: 3, p. 46]

Pentru faptul că operaţiile şi acţiunile copilului sunt totdeauna reale şi sociale, copilul are posibilitatea ca să însuşească realitatea, iar jocurile logico-matematice sunt calea spre cunoaştere. Atunci când jocurile logico-matematice sunt utilizate în procesul de învăţământ, ele dobândesc funcţii psiho-pedagogice semnificative, asigurând participarea activă a copilului la lecţii, sporind interesul de cunoaştere faţă de conţinutul lecţiei, făcându-l mai atractiv şi mai interesant.

E. Claparede exprimă părerea că: „*...pentru copil jocul logico-matematic reprezintă munca, binele, datoria, idealul de viaţă. Este singura modalitate prin care fiinţa sa psihologică poate respira şi prin urmare acţiona*” [36, p. 64].

De aici tragem concluzia că jocurile logico-matematice au un deosebit rol educativ, formativ. Prin intermediul lor se formează şi se dezvoltă o serie de însuşiri ale personalităţii şi se exersează caracteristicile proceselor psihice. Prin ele se educă particularităţi individual-psihologice cum sunt: curajul, dârzenia, perseverenţa, atitudinea principială faţă de colectiv, spiritul de competiţie etc.

Jocurile logico-matematice nu mai înseamnă de acum înainte ,,afirmarea cutări sau cutări funcţii noi, ci afirmarea subiectului însuşi cu prilejul unei activităţi sau a alteia" [2, p. 51]. Copilul simte nevoia să se afirme, să-şi dezvăluie potenţele, să-şi manifeste forţa şi superioritatea Eu-lui, a personalităţii în formare. Îi place să lupte, să obţină performanţe superioare altora. Copilul nu se joacă numai pentru a se amuza sau pentru o plăcere senzuală, jocurile logico-matematice sunt o activitate serioasă, cu reguli severe, care presupun efort, străduință, osteneală. Prin această seriozitate jocurile logico-matematice se apropie de învăţătură, de aceea poate fi lesne integrat în lecţiile de matematică.

Observăm adeseori că copiii se supără dacă regulile nu sunt respectate, iar jocurile nu sunt luate în serios.

Astfel, trebuie să ținem cont că prin jocurile logico-matematice copiii:

- Desfăşoară o activitate în sensul identităţii personale, urmează cerinţele şi determinările de bază ale fiinţei lor;
- Rezolvă probleme de viaţă din mediul înconjurător fizic şi social;
- Experimentează posibilităţi de adaptare, de a deveni mai flexibili în gândire şi în rezolvarea problemelor (accentul cade pe proces şi nu pe produs);
- Creează soluţii diferite, exprimă experienţele lor, ceea ce îi va ajuta să gândească puţin mai abstractizat;
- Comunică cu ceilalţi şi / sau cu sine, vorbesc, folosesc cuvinte multe, se exprimă plastic şi învaţă semnele nonverbale, etc.
- Folosesc obiectele din jurul lor în scopul pentru care sunt create (învaţă utilitatea lucrurilor), dar şi altele (sunt creativi);
- Se concentrează asupra acţiunii, devin atenţi şi interesaţi.

Bibliografie

1. Claparède E. Psihologia copilului şi psihologia experimentală. B: EDP,2003.
2. Cojocaru I. Influenţele jocului didactic în procesul instructiv-educativ. 2013.
3. Granaci L. Instruirea prin joc. Chişinău: Ed. Epigraf, 1999.
4. Radu I. (coord.) Psihologia educaţiei şi dezvoltării. B: Ed. Academiei,1993.

CZU: 372.851:004+37.3.5

FORMAREA COMPETENȚEI DIGITALE LA GIMNAZIERI LA ORELE DE MATEMATICĂ

Svetlana MACOVEI, Instituția Publică Gimnaziul Păpăuți
Nadejda OVCERENCO, dr., conf. univ., UST

Rețeaua globală devine o sursă inepuizabilă de explorare. Dar tânăra generație o vede mai mult ca pe un component distractiv și arareori o descoperă informațional și printr-o analiză critică. În cadrul procesului instructiv-educativ parcurgerea unor sarcini de învățare individuale sau de grup utilizând internetul, implicarea elevilor în concursuri școlare ce presupun utilizarea avansată a competențelor digitale și realizarea unor teste interactive este nu doar un element de vogă, dar demonstrează implicarea în noile realități ale timpului. Omniprezenţa TIC în sistemul instructiv-educativ contemporan a determinat înglobarea fără rezerve a acestora în procesul dezvoltării competențelor digitale. Astfel, valorificarea TIC la orele de matematică este acum o tendință acceptată tot mai mult de mediul pedagogic [2].

Ținând cont de situația pandemică de COVID-19 din țară și din întreaga lume pe care o avem și la ziua de astăzi, începând cu luna martie 2020, care a dus la închiderea şcolilor în 20 de ţări şi la închiderea unităţilor preşcolare în 19 ţări din Europa şi Asia Centrală. Acest lucru a afectat un număr total de 49,8 milioane de copii, începând de la preşcolari până la liceeni, care au avut parte de un ultim semestru şcolar foarte perturbat (în cazul în care acesta a existat totuşi), care a culminat cu închiderea şcolilor. Pandemia a afectat profund educaţia şi a agravat inechităţile sociale existente în regiune. Copiii din familii cu venituri reduse și copiii care locuiesc în zonele rurale cu infrastructură deficitară și care locuiesc în condiţii dificile se confruntau deja cu bariere semnificative pentru participarea la educaţie şi învăţare şi aveau parte de educaţie şi de avantaje sociale mai reduse decât cei de aceeaşi vârstă. Şcolile nu sunt doar un loc pentru educaţie academică, ci şi pentru învăţarea abilităților sociale şi emoţionale, interacţiune şi sprijin social. Închiderea şcolilor nu numai că a perturbat procesul de educaţie a copiilor, ci şi accesul la mese oferite în cadrul şcolii , sprijin pentru bunăstare şi referire la servicii medicale şi sociale de bază. Provocarea care îi aşteaptă pe profesori, directori de şcoli, responsabili din sistemul de educaţie,părinți, elevi și factorii de decizie de la nivel local şi naţional este semnificativă. Dacă nu se va face faţă acestei provocări, impactul asupra copiilor, tinerilor, familiilor, comunităților și societăților la un nivel mai larg se va resimți pe tot parcursul vieții, atât din punct de vedere social, cât și

economic. Perioada pandemii de COVID-19 este perioadă de dezvoltare vertiginoasă a tehnologiilor informaționale și comunicațiilor. Acest fapt arată că în perioada creșterii abundente a numărului și calității obiectelor tehnice noi în sfera de producere în procesul de învățământ se marginaliza unul din principiile pedagogice de bază numit Principiul legăturii teoriei cu practica. Acest principiu necesită includerea în procesul de învățământ nu numai a activităților cu caracter teoretic, dar și a activităților practice care să corespundă necesităților reale, concrete întâlnite frecvent în viața contemporană. Principiul legăturii teoriei cu practica este dificil de respectat deoarece baza materială a instituțiilor de învățământ nu reușește să se înnoiască cu tehnica nouă care s-a implementat rapid în sfera de producere.

Procesul de căutare a noilor tehnologii pedagogice axate pe practica profesională de producere a contribuit la concentrarea atenției pedagogilor asupra noțiunii de competență digitală, în domeniul tehnologiei informaţiei şi a comunicaţiilor [3]. Principiul de bază în valorificarea TIC la lecțiile de matematică este contribuţia sa la îmbunătăţirea calităţii, desfăşurării orelor prin dezvoltarea creativităţii în rândul elevilor. Astfel, pentru o bună funcţionare a TIC în cadrul la orelor de matematică este nevoie de puncte strategice, care să permită explorarea maximă educaţională şi creativă în sistemul educațional. Explorarea acestora vor aduce schimbări în procesul de învăţare, contribuind la dezvoltarea şi cultivarea unei abordări creative şi personalizate în studierea matematicii. Procesul de predare-învăţare-evaluare la matematică poate fi personalizat pentru fiecare elev, TIC oferind activităţi diferențiate. Prin urmare, prin valorificarea instrumentelor TIC la orele de matematică gimnazierii pot să vizualizeze rezultatele muncii lor, precum şi să împărtăşească activitatea lor şi succesele cu ceilalţi elevi din clasă.

Programele de învăţare a matematicii oferite de TIC reprezintă instrumente didactice extrem de utile prin gradul mare de interactivitate oferit, atât pentru profesori, cât şi pentru studiul individual al elevilor, oferindu-le posibilitatea dezvoltării şi antrenării acelor competenţe către care este mai bine predispus. Aceste tipuri de programe permit, prin exerciţii pe care le conţin, dobândirea cunoştinţelor matematice care se referă la noțiuni, evenimente, personalități, etc. Utilizând aceste aplicaţii se pot crea şi personaliza exerciţii, sarcini de lucru şi teste de evaluare care tot mai mult se referă la dezvoltarea competențelor digitale și matematice. Rezultatele pot fi înregistrate în baze de date, care ulterior pot fi accesate pentru urmărirea performanţelor înregistrate pe parcurs [4]. Implicarea TIC în procesul instructiv – educativ pentru formarea și dezvoltarea competențelor digitale are la bază acte la nivel internațional. Printre competențele – cheie stabilite de Comisia Europeană, se

include și competența digitală: utilizarea tehnologiei informației și comunicațiilor pentru muncă, timp liber și comunicare. [5]

Luând în calcul aceste constatări, datele din literatura de specialitate în domeniul TIC în educație, imperativele determinate de strategiile de dezvoltare ale educației, inclusiv ale Republicii Moldova, demonstrează importanța deținerii competenței digitale de către profesori, părinți și gimnazieri.

Cercetarea este rezultatul descoperirii contradicțiilor dintre nevoia tot mai mare a elevilor de a poseda competența digitală și lipsa unui strategii eficiente de formare a competenței respective; dintre oportunitățile oferite de TIC în formarea competenței digitale la elevi și lipsa instrumentelor TIC în gimnaziu; dintre exigențele actuale față de nivelul deținerii competenței digitale și nivelul real al posedării acesteia de către elevi. Contradicțiile enumerate ne-a permis să formulăm următoarea *problemă de cercetare*: Care sunt reperele pedagogice de formare a competenței digitale la gimnazieri la orele de matematică prin explorarea TIC?

Scopul cercetării: identificarea reperelor pedagogice de elaborare a unui model de formare a competenței digitale la gimnazieri prin explorarea TIC. *Obiectivele cercetării*: identificarea și definirea abilităților digitale necesare elevilor din gimnaziu; analiza și descrierea politicilor și a experiențelor de formare a competenței digitale; elaborarea unui Model de formare a competenței digitale la gimnazieri; elaborarea strategiei de implementare a Modelului de formare la gimnazieri a competenței digitale la orele de matematică; argumentarea științifico – metodologică a eficienței Modelului dat; validarea prin experiment a eficienții Modelului de formare la gimnazieri a competenței digitale la orele de matematică. *Baza metodologică* a cercetării are la bază un studiu complex în două direcții. În primul rând s-a axat pe reliefarea concepțiilor centrale ale formării la gimnazieri a competenței digitale și modalităților de implementare în practică a strategiilor de formare propriu-zisă. Concomitent sunt explorate teoriile, legitățile, principiile formării competențelor digitale la orele de matematică.

Realizarea procesului de cercetare este inițiat prin componenta sa teoretică care a presupus studierea surselor bibliografice la subiectul studiat. Ne bazăm pe investigațiile și studiule monografice realizate de savanții de peste hotare (R.Stradling; M.T. Студеникин, etc.) și din Republica Moldova (V Andrițchi., N. Silistraru, A. Gremalschi, A. Globa, S. Mustață, etc.).

Metodele de cercetare: teoretice - examinarea, studierea şi sinteza literaturii ştiinţifico-teoretice ce reliefează problema examinată; empirice - observarea; eşantionarea, chestionarul, test, experimentul de constatare şi formativ; statistice -

metoda analizei psihopedagogice a datelor, analiza calitativă, cantitativă şi comparativă a datelor obţinute. *Baza experimentală* a cercetării o formează elevi de gimnaziu. Se ține cont de diversitatea de gen, diversitatea socio-profesională a familiilor din care fac parte gimnazierii. Experimentul pedagogic se desfăşoară în două clase: lotul de control – clasă de elevi care este supus doar procesului de diagnosticare a nivelului de formarea a competențelor digitale și lotului experimental – clasă de elevi în care va fi implementat Modelul de formare la gimnazieri a competenței digitale la orele de matematică. Studiul comparativ al rezultatelor înregistrate în aceste două clase de elevi vor permite obținerea datelor statistice. *Valoarea teoretică* va consta în cercetarea modalităților de valorificare a instrumentelor TIC și a strategiilor didactice bazate pe cercetare, cooperare și colaborare în procesul de dezvoltare a competenței digitale la gimnazieri și elaborarea unui model pedagogic de dezvoltare a competenței digitale la gimnazieri prin explorarea TIC. *Valoarea practică*: aprobarea și aplicarea cu succes a modelului pedagogic dezvoltare a competenței digitale la gimnazieri prin explorarea TIC în procesul de studiu al cursului de matematică, informatică și Tehnologii Informaționale(opțional) pentru gimnazierii din gimnaziu. Modelul pedagogic elaborat va putea fi utilizat la orele de matematică, informatică, Tehnologii Informaționale (opțional) realizate cu gimnazierii. Acest Model va putea fi adaptat la cursul Tehnologii Informaționale și informatică prevăzut pentru elevii din liceu și chiar - studenți. Problema științifică ce urmează a fi soluționată constă în fundamentarea teoretico-praxiologică a eficientizării procesului de studiere a tehnologiilor informaționale prin elaborarea Modelului pedagogic de formare a competenței digitale la gimnazieri prin explorarea TIC, având ca efect optimizarea procesului de dezvoltare a competenței digitale, dotarea cu TIC și implementarea Modelului în gimnaziu.

Menționăm, că cercetarea respectivă continuă. Ca urmare vor fi identificate abilitățile digitale necesare unui elev din gimnaziu, care îi vor ajuta elevului să-și perfecționeze abilitățile de comunicare, de învățare și cercetare. La fel urmează să elaborăm unități de competență digitală pentru a fi formate la elevi în cadrul orelor de matematică, și anume: cunoașterea arhitecturii și a funcțiilor sistemelor de calcul și de comunicații; utilizarea serviciilor Internet; găsirea și gestionarea informațiilor; utilizarea serviciului e-mail și a agendei electronice; identificarea instrumentelor hardware și software; utilizarea instrumentelor de culegere și formatare a textelor; utilizarea instrumentelor de elaborare a documentelor de calcul tabelar; folosirea instrumentelor de elaborare a prezentărilor electronice; utilizarea serviciilor WEB.

Urmează să identificăm impactul TIC asupra formării competenței digitale la elevi; resursele și mediile digitale favorabile studierii tehnologiilor informaționale de către elevi, corelate cu formarea abilităților digitale necesare sub acest aspect. Ne referim la instrumentele hardware (calculatorul sau alte dispozitive digitale care pot fi conectate la Internet și funcționează pe diferite platforme; tabla interactivă; proiectorul; camera video; document-camera); instrumentele soft (PowerPoint, Prezi, etc.); instrumentele de comunicare sincronă și comunicare asincronă (Google-Meet, Classroum, Skype, Yahoo Messenger, Viber, e-mail, chat, mesaje instant, forum, blog, Wiki, Slideshare, Youtube, Facebook etc.); mediile de instruire (SMÎ Moodle, Google Sites, Office 365); instrumente Cloud (Google); instrumente software specifice altor discipline (dicționare, hărți, tăblițe, scheme etc.).

Așadar, ne aflăm la etapa implementării și validării Modelului pedagogic de formare a competenței digitale la gimnazieri prin explorarea TIC. Implementarea modelului de formare a competenței digitale la gimnazieri se va face prin intermediul orelor de matematică.

Bibliografie

1. Constantin L. Eficienţa utilizării TIC în procesul instructiv-educativ. În: Conferinţa naţională de învăţământ virtual. Ediţia a IV-a. București, 2006 .
2. Făt S., Labăr A. Eficiența utilizării noilor tehnologii în educație. București, 2009.
3. Globa A. Metodologia implementării noilor tehnologii informaţionale în procesul de studiere a disciplinei „Tehnici de programare”. Chișinău, 2018.
4. Gremalschi A. Modernizarea învățământului preuniversitar prin implementarea pe scară largă a tehnologiei informației și a comunicațiilor. În: Revistă de teorie și practică educațională, nr. 6 (64). Chișinău: Didactica Pro, 2010.
5. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11090 (accesat 24.04.2021).

CZU: 37.017.4

ATITUDINILE ELEVILOR LICEENI FAȚĂ DE FENOMENUL CHILDFREE

Magdalina MARANDIUC, masterandă, UST
Nadejda OVCERENCO, dr., conf. univ., UST

Fenomenul *childfree*, care semnifică renunțarea conștientă și benevolă la parentalitate, a existat de mult timp, dar într-o formă latentă de manifestare. În secolul al XIX-lea și la începutul secolului al XX-lea, demografii au înregistrat un număr destul de mare a familiilor fără copii în multe regiuni din Europa, America de Nord și Australia. Dar, întrebarea care ne preocupă este dacă nonparentalitatea a fost din totdeauna una benevolă și conștientă. Unii cercetători cred că au fost cupluri care conștient nu doreau să nască copii în toate timpurile, dar, probabil, și până la epoca revoluției sexuale, unele familii nu reflectau adânc asupra cauzelor renunțării de la maternitate/paternitate, pe când altele - da, însă niciodată nu au spus-o cu voce tare [2, p.48]. Revoluțiile sociale, în special revoluțiile sexuale și contraceptive, au provocat apariția fenomenului *Childfree* în țările occidentale - în 1960-1970. În prima jumătate a anului 1970, *conceptul childfree* a apărut în versiunea originală în limba engleză. Acesta a fost introdus de către NON - National Organization for Non-Parents (Organizația Națională pentru Ne-Părinți), mai târziu redenumit NAOP - National Alliance for Optional Parenthood (Alianța Națională pentru Părinți Opționali) pentru a contura grupul social de oameni care au renunțat în mod benevol la procreare. NON/NAOP a încercat să demonstreze că acest mod de viață este acceptabil din punct de vedere social și creșterea populației trebuie controlată. În general, această mișcare a fost organizată de două feministe - *Shirley Radle* și *Helen Peck*. Au creat o anumită organizație, pe care au numit-o „Organizație Națională pentru Ne-Părinți”. Potrivit acestora, acest lucru a fost determinat de încălcarea severă a drepturilor familiilor fără copii. Principalul argument citat de fondatorii acestei mișcări a fost: *fiecare femeie de peste treizeci de ani și care nu are propriii ei copii este percepută ca fiind inferioară*. Cu toate acestea, în anii 70, nimeni nu era interesat în special de această organizație, în timp ce hipsterii, hipii și alte mișcări informale erau la modă [5]. Nu a durat decât douăzeci de ani, iar acest subiect a început să exagereze din nou și a început să fie răspândit prin Internet, recent apărut.

Fenomenul childfree este mai frecvent în țările dezvoltate. "Ne-părinții" aparțin în cea mai mare parte unei părți ale populației, prospere din punct de vedere

economic, secularizate și bine educate. Lipsa copiilor în familie poate fi diferită: benevolă, forțată, intenționată. Și are multe motive: dorința de a trăi pentru sine, cariera, împlinirea de sine, probleme financiare, teama de a formei după naștere etc. În Statele Unite, 15% dintre femeile cu vârste cuprinse între 40 și 44 de ani nu au copii, în timp ce în Austria, Spania și Marea Britanie - mai mult de 20%. Conform datelor sociologice, până la 9% dintre ruși, atât bărbați, cât și femei, vor rămâne fără copii. În Republica Moldova, nu există astfel de date [2, p.49]. Însă întrebarea nu se referă atât la ponderea cuplurilor fără copii, până la urmă, se întâmplă ca oamenii să-și schimbe convingerile și să dorească să-și nască în continuare. Este vorba despre o decizie conștientă, aceea de a nu naște deloc.

Termenul childfree conținea ideea *eliberării* de la politica pronatalității și responsabilității parentale. Ca urmare, fenomenul *childfree* a încetat să mai fie inacceptabil din punct de vedere social. Dar, ideea de *libertate față de copii* nu a crescut în mod clar la legitimitate în societate: pentru mulți, această idee rămâne marginală. *Non-părinții* aud critici împotriva lor - din partea societății, a politicienilor individuali și a mass-mediei. Un alt element de bază al fenomenului childfree este dorința spre unificare bazată pe un stil de viață comun. Esența acestui fenomen, este înțeleasă de către tineri astfel: „Cei care se identifică drept „childfree" vor doar să-și trăiască viața în plăcere. Și acest lucru nu este o crimă. Aici este importantă satisfacerea nevoii de oameni cu aceeași gândire și comunicarea cu ei".

În literatura științifică pot fi distinse nuanțele acestui conceptului childfree. Astfel, cercetătorul Ilya Lomakin scoate în evidență refuzul intenționat de a naște copii, adică refuzul conștient În acest caz, accentul se deplasează către atenția asupra alegerii de a rămâne fără copii: „Nu vreau copii deloc." [ibidem, p.50]. Sociologul Lomakin vede diferența dintre benevol și conștient cu privire la refuzul cuplului de a naște copii în următoarele: în primul caz este vorba de refuzul de a procrea, în principal, din motive emoționale; iar în al doilea caz - din motive raționale. Există și refuzul intenționat de a naște, adesea acest tip de refuz este unul forțat și impus de circumstanțe (cu excepția cazului de infertilitate). Acesta poate fi un fenomen tranzitoriu: în momentul de față, nașterea copiilor nu este dorită. Susținătorii acestei alegeri (de exemplu: Corine Maier, autoarea franceză a cărții „Fără Copii: 40 de motive pentru a nu avea copii") citează diverse motive: convingerea că oamenii nasc copii din motive greșite (de exemplu: teamă, presiuni sociale cauzate de norme culturale), lipsa de interes, insuficiența economică, bunăstarea personală, probleme de sănătate existente sau posibile, inclusiv tulburările genetice, percepția sau incapacitatea de a fi un părinte responsabil și tolerant, opinia că dorința de a deveni

părinte este o formă de narcisism, convingerea că este greșit de a aduce un copil pe lume în cazul în care copilul este nedorit, îngrijorarea cu privire la impactul asupra mediului cum ar fi suprapopularea, poluarea și deficitul de resurse, teama că activitatea sexuală s-ar putea diminua, respectarea principiilor unei organizații religioase care respinge condiția de a avea copii, antipatia față de copii, incertitudinea legată de stabilitatea relației de părinte, orientarea profesională [5]. Mai multe persoane preferă să plătească în plus pentru a sta departe de cei mici sau pentru a nu fi deranjați de copii. Astfel, mai multe companii au profitat și au crescut prețurile pentru cei care adoptă „trendul childfree". De exemplu, compania aeriană Japan Airlines a identificat locurile unde se aflau copii, astfel încât ceilalți călători să poată să țină cont de acest lucru [7]. În general, se estimează că viața fără copii va crește în aproape toate țările industrializate, ajungând la procente de aproximativ 15 până la 22% în funcție de țară, scrie Thomàš Sobotka într-un articol cu titlul evocator „Societăți fără copii?". Societățile avansate nu sunt în proces de a deveni societăți fără copii, precizează el „în orice caz nu încă, nu în viitorul previzibil". Cu toate acestea, când vine vorba de Germania, unde ratele de infertilitate sunt la cele mai înalte niveluri și unde constrângerile instituționale și structurale cântăresc foarte mult asupra carierelor familiale, s-ar părea că a apărut „o cultură a absenței copilului ", care se bucură de o popularitate considerabilă [1].

Comportamentele de reproducere, oricât de intime ar fi ele, nu sunt desigur independente de condițiile structurale care ajută la modelarea contururilor sale. Urbanizarea, educația sporită, oportunitățile de angajare pentru femei sunt în mod evident factori favorabili pentru dezvoltarea vieții fără copii. Ca să nu mai vorbim de evoluția căsătoriei - și, în special, de vârsta la căsătorie, care este strâns corelată cu probabilitatea de a avea copii. Dacă ne ținem de cerințele pieței *stricto sensu,* nu există nimic în favoarea maternității. După Ulrich Beck, societatea de piață este o societate fără copii: „Piața muncii cere mobilitate indiferent de circumstanțele personale. Cuplul și familia cer contrariul. În modelul pieței împins la punctul culminant al său, caracteristic modernității, se presupune că societatea este liberă de familii și cupluri. Toată lumea trebuie să fie autonomă și liberă, să asculte cerințele pieței pentru a-și putea asigura existența materială. Subiectul pieței este singurul individ, liber de orice „handicap" relațional, marital sau familial. Prin urmare, societatea de piață este, o societate fără copii - cu excepția cazului în care copiii cresc cu tată și mamă singură și mobilă [1].

Sondajul aplicat liceenilor din IP L.T. *I.L.Caragiale* Orhei pe un eșantion de 170 elevi a reliefat următoarele aspecte: 61 % și-ar dori o soră/frate nou-născut la această

vârstă; vârsta potrivită pentru a naște este de 23-25 ani; 52% ar dori să aibă 2 copii pe viitor, 23 % - 3 copii, 10 %-1 copil și 5 %- niciunul; 30% s-au gândit vreodată că nu ar dori copii; motivele pentru care ar alege conștient să nu aibă copii țin în primul rând de responsabilitatea prea mare, apoi cariera, apoi frica, sărăcia, foametea și societatea în care trăiesc; 44 % cunosc termenul de childfree. Părerile despre aceste persoane sunt în mare parte pozitive, tolerante, menționând că e alegerea fiecăruia și doar 20% au o părere negativă/acuză astfel de persoane. Acest studiu a reliefat „pericolele" la care ar putea fi supusă continuitatea națiunii (în cazul dat vorbim despre poziția tinerilor din R. Moldova). Cu toate acestea, toți cei care afirmă că nu doresc copii, deja s-au născut. E un egoism, o slăbiciune sau un lapsus în coloana valorică a unui tânăr. Pe vremuri, oamenii aveau un nivel mai ridicat de evlavie, acum însă orgoliul a început să câștige teritoriu. Spinoza spunea că *orgoliul e un fel de delir, un fel de a visa cu ochii deschiși. Îți închipui lucruri despre tine, despre rolul tău, despre destinul tău și te comporți în consecință.* Modernitatea a încercat să modernizeze orgoliul. Iar acesta a luat, prin urmare, alte nuanțe cum ar fi : *suficiența* – se referă la categoria oamenilor fericiți care nu au să-și reproșeze nimic ; *prezumpția* – cei care cred că au toate îndreptățirile. O mulțime de vicii derivă din asta : *fățărnicia* - convingerea vicioasă că ești zeu, *ambiția* sau „slava deșartă", *narcisismul*. Am putea continua lista, însă e clar de ceea ce avem [3]. Unul din semnele emancipării este dispariția rușinii, spunea Ieromonahul Mihail Gheațău [5]. În goana după putere, după dorința de a fi ca bărbatul, femeia a uitat că este de fapt înaintea bărbatului. Adevărata demnitate a Femeii nu stă în masculinizarea comportamentului. Femeia creștină face misiune de apostol prin comportamentul ei în familie și societate. Ea asigură continuitatea omenirii dând naștere pruncilor. Încă de la uniunea cu bărbatul său, la Taina Cununiei, aceștia fac făgăduința față de Dumnezeu răspunzând prin „Da" la întrebarea „Nu veți fugi de nașterea de prunci?".

Se spune că, a crește un copil este echivalent cu a finaliza o facultate. De aici, și importanța susținerii maternității de către stat prin diverse programe. Instituțiile de învățământ ar trebui să-și asume responsabilitatea pentru pregătirea viitorilor părinți, să ia în considerare prevenirea lipsei de copii ca un mod de viață al tinerilor - unul dintre domeniile importante ale școlii în sprijinul problemei sociale a statului. Dacă dezvoltarea muncii feminine plătite joacă rolul deplin în această dezvoltare, nu este sigur că semnificația relației este clară. În timp ce unii autori atribuie succesul crescând al vieții fără copii unei cereri tot mai mari de muncă feminină, pentru alții, dimpotrivă, instabilitatea pieței muncii este cea care descurajează femeile să caute un loc de muncă. Femeile ar avea într-adevăr nevoie de un minim de condiții înainte de a

se angaja în maternitate: stabilitate la locul de muncă, venit minim, locuințe adecvate și flexibilitate a timpului. Cu toate acestea, în timp ce în țările occidentale femeile au mai multe opțiuni decât înainte, nivelul cererilor a crescut, de asemenea, în toate sferele vieții. „În aceste țări, femeile pot avea resurse economice suficiente, în termeni relativi, pentru a avea copii, dar se confruntă cu multe alte dificultăți în stabilirea unei gospodării independente, atingând un nivel de viață care să le garanteze o calitate minimă a traiului sau pentru a găsi suficientă flexibilitate în timp pentru a combina viața de familie cu munca plătită. Înseamnă asta că politicile publice de sprijin pentru familie joacă un rol decisiv în tendința de a nu avea copii? [1]. Aceste subiecte delicate sunt abordate și de scriitoarea Elif Shafak [4] în romanul „Lapte negru”, care sensibilizează cititorul prin punerea în lumină: a condiției femeii-scriitor în lumea contemporană (și în cea pre-modernă), a condiției materne, a vieții înainte de căsătorie, a luptei dintre minte și corp, a depresiei post partum, a deciziei de echilibrare a rostului de mamă împreună cu cel de scriitoare. Aportul acestei lucrări mai este valoros prin analiza altor vieți și a altor scriitori precum Virginia Woolf, Muriel Sparg, Toni Morrison, Simone de Beauvoir, Margaret Atwood, Ursula K. Le Guin, Sylvia Plath, Zelda Fitzgerald, Ayn Rand, Mary Louise Alcott, Alice Parker și multe altele. În linii mari, scriitoarea se chinuie să înțeleagă cum funcționează, împreună maternitatea și cariera, trecând printr-un lung proces de reinventare și descoperire. Iar, toate acestea le trece printr-un filtru al înțelegerii naturii firești a femeii: „În ce măsură este feminitatea mea biologică și în ce măsură este însușită prin intermediul societății? Ce anume din dorința mea de-a deveni mamă este înnăscut și ce anume este impus? Care însușiri feminine sunt naturale? Și care sunt culturale? Sunt oare fetele predestinate genetic să fie mămoase, grijulii și emotive sau familiile și societățile în care trăiesc le modelează după acest tipar? Sau, dacă nu, sunt însușirile naturale și cele culturale atât de strâns întrețesute, încât e imposibil să-ți dai seama ce trăsături modelează pe cine? Punctul culminant este războiul scriitoarei în vederea alegerii dintre *a face carieră* sau *a fi soție și mamă.* „Am călătorit în lung și-n lat și am hotărât că scrisul e chiar centrul vieții mele. În cele din urmă am ales între Trup și Creier. De acum înainte vreau să fiu numai și numai Creier. De acum înainte Trupul n-o să mai domnească asupra mea. Nu-mi doresc nici feminitate, nici treburi gospodărești, nici îndatoriri conjugale, nici instincte materne sau nașteri. Vreau să fiu scriitoare, asta e calea pe care doresc s-o urmez.” Însă, această dorință de a fi numai creier, după lungi conștientizări, este privită dintr-un alt unghi. Unul al echilibrului. Elif devine mamă, iar aceasta îi oferă un nou sens. Mesajul final al scriitoarei, după multe dezbateri și transformări interne rămâne o achiziție temeinică pentru cititori: „Femeia nu se anulează pe sine după ce

devine mamă.” Lecturile pe diferitele forum-uri ale adepților childfree scoate în evidență o problemă majoră. Unele femei „fără copii” care au ales această cale la ai săi 20 de ani, își exprimă dorința de a avea un copil la vârsta de 31 ani. La încercarea de a-și anunța schimbarea poziției este brutal amenințată și numită „trădătoare”. Mai mulți adepți aduc acuzații grave la adresa acestei femei și încearcă să o convingă să nu facă acest lucru. Această situație nu relevă cumva existența unei *secte* unde se încearcă manipularea tinerilor. Or, asta nu pune mai multe semne de întrebare și preocupare pentru sistemul educațional?

În concluzie, vom oferi spațiu acestor vorbe din vechime: „Educi un bărbat, educi un bărbat. Educi o femeie, educi o întreagă generație...”.

Bibliografie

1. Gotman A. Le choix de ne pas avoir d’enfant, ultime libération? Disponibil: https://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2017
2. Ovcerenco N. Профилактика сознательной бездетности как образ жизни молодежи – важнейшее направление школы в поддержку социальной проблемы государства. În: Relevanţa şi calitatea formării universitare: competenţe pentru prezent şi viitor. Bălţi: USAR, 2020.
3. Pleșu L. Dialoguri de duminică. București: Editura Humanitas, 2017.
4. Shafak E. Lapte Negru. Iași: Editura Polirom, 2015.
5. Ghețău M. Despre Femeie. O altă perspectivă. În: Altarul Credinței, 2019.
6. Исупова О. О влиянии образа жизни на желание иметь детей, о европейском типе брачности и философии чайлдфри. Disponibil: https://www.postnauka.ru/ video/31220
7. https://dearwoman.md/rom/gossip/ce-inseamna-childfree-si-de-ce-e-in-regula-sa-nu-ti-doresti-copii
8. https://stiripentrucopii.com/2020/01/27/childfree-o-lume-fara-copii-o-noua-moda/

CZU: 376.4:376.2

METODE ŞI TEHNICI MODERNE DE ASISTENŢĂ PEDAGOGICĂ A COPIILOR CU DIZABILITĂȚI MINTALE

Cornelia MOCANU, doctorandă, UPSC, Chișinău

Tendinţa la ora actuală o reprezintă normalizarea vieţii copiilor cu cerinţe educaţionale speciale, prin integrarea lor şcolară, socială, profesională. Adaptarea curriculară presupune o abordare diferită, pe de o parte, pentru integrarea elevilor ce prezintă numai tulburări de învăţare şi, pe de altă parte, pentru integrare elevilor care prezintă suplimentar diferite categorii de handicapuri mintale, senzoriale sau fizice [1].

În cazul elevilor cu deficienţe multiple/asociate, în funcţie de tipul şi profunzimea acestora, principala modalitate de adaptare curriculară folosită în practică, se referă la elaborarea unui curriculum special, care poate fi întâlnit sub diverse denumiri, cum ar fi cele de *program de învăţare individualizată*, *plan educativ personalizat* (PEP) sau *program educativ individualizat* (PEI), care poate prezenta legături vagi sau chiar nici o legătură cu elementele componente ale curriculum-ului general, destinat copiilor normali [5; 6]. Acest tip de curriculum se bazează, în principal, pe selectarea unor experienţe educative, care pot determina o modificare structurală din punct de vedere psihologic a copilului cu deficienţe multiple. Programul de intervenţie personalizat este compus din: a) planul de servicii personalizat şi b) o diversitate de planuri de intervenţie personalizate din diferite domenii [Ibid.].

Pentru a asigura succesul în această activitate, programul are ca suport de bază aspectele formative şi mai puţin cele informative ale obiectivelor urmărite. „Componentele esenţiale ale unui plan de intervenţie individualizat sunt: evaluarea, stabilirea obiectivelor pe termen scurt şi lung, selectarea metodelor şi activităţilor folosite în intervenţie, stabilirea instituţiilor şi echipelor interdisciplinare participante, cooperarea cu familia elevului cu handicap” [7; 8].

Un model de plan de intervenție personalizat este prezentat mai jos. Planul de intervenţie individualizat este elaborat şi realizat de către echipa multidisciplinară.

Copilul cu deficienţe este persoana pentru care se instituie echipa, iar respectarea interesului superior al acestuia este principiul de bază al funcţionării echipei. Copilul face parte din echipa de sprijin ca beneficiar de bază al serviciilor acesteia, dar şi ca participant la propria evaluare şi formare.

Ori de câte ori este cazul copilul trebuie consultat, ascultat pentru a-şi spune punctul de vedere cu privire la problemele sale, la cauzele care determină dificultăţile de învăţare, la progresele pe care le face. Echipa trebuie să ofere elevului oportunităţi de consemnare a propriilor păreri, fie prin completarea unui chestionar, fie verbal în cadrul unui dialog informal cu un profesor în care copilul are încredere şi care-l asigură de confidenţialitatea discuţiilor [10].

Programele urmăresc să ofere cele mai adecvate forme de educaţie şi cele mai eficiente modalităţi de stimulare a copilului cu deficienţe multiple. Contracararea deficienţelor se realizează printr-o stimulare variată pe multiple planuri. Programele urmăresc construirea unor experienţe proprii în cadrul unor relaţii cu obiectele şi optimizarea potenţialului fiecărui copil. Aceasta duce la dezvoltarea posibilităţilor de a răspunde la stimuli externi şi la dezvoltarea comunicării cu mediul extern. Învăţarea se face gradual, urmărind acumularea unor experienţe de ordin perceptiv, motric, de rezolvare a problemelor simple bazate pe comunicare şi înţelegere.

Accentul în cazul copiilor cu deficienţe multiple este pus pe formarea capacităților perceptive şi motorii ca suport pentru crearea capacităţilor cognitive ulterioare [7]. Procesul de învăţare se desfăşoară pe axa: formarea deprinderilor senzorial-perceptiv-motrice →înţelegerea mediului →comunicarea verbală, gestuală sau prin mijloace augmentative →formarea deprinderilor cognitive. În acest scop se desfăşoară activităţi specifice, în funcţie de nivelul de dezvoltare a copilului, precum şi de patologia asociată. Programul personalizat de intervenţie se întemeiază pe *principiile*:

- ✓ dezvoltării secvenţiale;
- ✓ dezvoltării de la simplu la complex;
- ✓ afectării reciproce a domeniilor/sferelor de dezvoltare;
- ✓ caracterului individual al stadiilor de dezvoltare;
- ✓ dependenței dezvoltării de premisele înnăscute şi experienţele trăite;
- ✓ caracterului stadial al dezvoltării;
- ✓ caracterului simetric şi inseparabil al învăţării și maturizării în procesul de dezvoltare;
- ✓ învățării în ritm propriu [7; 8].

Şansele de recuperare ale copilului, atenționează S. Coman, sporesc atunci când aplicarea prevederilor unui astfel de program începe cât mai timpuriu, deoarece atunci impactul factorilor din exterior este mai puternic, iar deprinderile, stereotipurile sale comportamentale încă nu sunt formate (şi în acest caz, a reeduca este mai greu decât a educa). Un program de recuperare bine elaborat presupune

abordarea problemei din multiple puncte de vedere: motric/senzorio-motoriu, cognitiv, limbaj şi comunicare, socio-emoţional, autonomie personală şi socială, aspectul volitiv-reglator [3]. Consultarea cu părinţii este foarte importantă, având în vedere dorinţele acestora.

Un studiu realizat de Hogg, Lambe, Cowie şi Coxon (1987) indică câteva arii de interes general pentru părinţi: limbaj şi comunicare; dezvoltare motorie grosieră şi fină; rezolvarea problemelor de comportament; abilitatea de a se bucura de activităţile recreative. Cunoscut în literatura de specialitate şi cu denumirea de *curriculum propriu*, planul/programul de intervenţie individualizat/personalizat este destinat recuperării multe-aspectuale a elevului cu deficienţe.

Modelul unui curriculum pentru elevii deficienţi sever, după E.M. Snell, prevede câteva arii esenţiale de intervenţie:

- ✓ dezvoltarea fizică;
- ✓ dezvoltarea perceptuală;
- ✓ dezvoltarea intelectuală;
- ✓ dezvoltarea personală/socială [9].

Prezentăm, în continuare, în mod sintetic, câteva *elemente ale teoriei dezvoltării curriculare pentru copiii cu deficienţe severe,* elaborată de profesorul E.M. Snell de la Universitatea din Virginia, SUA, pe care se bazează, cu mici variaţii, procesul de recuperare terapeutică, ce se desfăşoară pentru această categorie de deficienţi în SUA, cu menţiunea că acesta se adresează cu *precădere celor cu deficienţe mintale severe* [7, p. 337-340]:

1. Dezvoltarea fizică. Prin creşterea performanţelor de mişcare, răspunsul copilului la mediu devine mai adaptat, facilitând un contact accesibil cu anturajul. Chiar copiii care nu prezintă anormalităţi fizice evidente, pot avea o gamă foarte restrânsă şi stereotipia de mişcări spontane, care le limitează capacitatea de a interacţiona şi de a învăţa din mediul înconjurător. Obiectivele generale se bazează pe trei activități de bază – *reabilitarea, compensarea* şi *funcţionarea*.

2. Dezvoltarea perceptuală. Dezvoltarea perceptuală implică toate simţurile – văz, auz, tact, gust, miros şi propria percepţie. În planificarea obiectivelor globale se iau în vedere numeroase aspecte. În primul rând, încurajarea copiilor cu deficienţe multiple să-şi folosească toate simţurile, inclusiv cele deficitare, pentru a-şi îmbunătăţi eficienţa în achiziţionarea informaţiei din mediu. În al doilea rând, încurajarea să-şi compenseze deficitul într-o arie de dezvoltare prin creşterea gamei şi sensibilităţii percepţiei în alte arii şi prin integrarea informaţiei senzoriale achiziţionate. Acest lucru poate fi realizat prin dezvoltarea compensării de supleanți.

4. Dezvoltarea personală şi socială. Cuprinde acele deprinderi şi capacităţi care vor ajuta copiii să devină participanţi acceptaţi la situaţiile sociale şi care vor încuraja dezvoltarea lor emoţională. Imaginea de sine pozitivă şi stima de sine depind atât de capacitatea copiilor de a opera eficient şi de a-şi asuma responsabilităţi pentru ei înşişi, cât şi de valorizarea activităţilor lor de către ceilalţi. Organizarea recuperării se desfăşoară pe baza unui program individual etapizat cu o durată variabilă, începând cu familiarizarea cu obiectele din mediu şi terminând cu elaborarea vorbirii. Practic, durata de timp necesară elaborării vorbirii diferă de la subiect la subiect. În unele situaţii parcurgerea unei etape poate dura mai mulţi ani de zile [7].

Verginia Creţu, autoare a modalităţilor de adaptare a curriculumului pentru educaţie specială a copiilor cu handicap mintal sever, a elaborat o programă modulară, bazată pe ierarhizarea obiectivelor educaţionale, conform taxonomiei general acceptate a lui B.Bloom, Kratwohl şi Macias.

Programul vizează autonomia în activităţi din viaţa zilnică: igiena corporală; alimentaţia, îmbrăcarea şi dezbrăcarea; mersul la toaletă; orientarea; deplasarea în interiorul locuinţei; comunicare la distanţă; cumpărături; relaţii interpersonale şi sociale [Ibid. 7, p. 115- 118].

În *concluzie*:

1) Educaţia şi instruirea copiilor cu deficienţe multiple este veriga cea mai vulnerabilă în sistemul învățământului din Republica Moldova.
2) Deşi există multiple programe şi sisteme occidentale, în ţara noastră încă nu sunt explorate toate posibilităţile şi perspectivele acordării unui sprijin mai eficient acestei categorii de copii.
3) Este necesară şi o ameliorare constructivă a programei de învățământ, aprofundarea sub aspect social a acestei activităţi.
4) Există însă şi supărătoare contradicţii ale sistemului, dezvoltarea insuficientă a proceselor informaţionale în sistemul de sprijin, nivelul redus de cultură psihopedagogică a societăţii.
5) Dispunem de puţine modele şi programe pentru copiii cu deficienţe multiple, nu dispunem de jocuri testate, cât şi de simboluri, pictograme pentru aceşti copii.
6) Copiii cu deficienţe multiple posedă totuşi posibilităţi considerabile, varianta optimă pentru recuperarea lor fiind mediul familial. Şi aici avem un gol: nu există modele pentru implicarea părinţilor în abilitarea reală a copiilor săi.

Din aceste considerente, este importantă elaborarea unui model pedagogic de dezvoltare a comunicării la copiii cu deficienţe multiple.

Bibliografie

1. Bucun N., Nosatîi A. Curriculumul recuperatoriu pentru pregătirea către şcoală a copiilor cu tulburări de limbaj. În: Modernizarea standardelor şi curricula educaţionale – deschidere spre o personalitate integrală. Chişinău: IŞE, 2009, p. 249-255.
2. Bodrug O. Modele psihopedagogice de dezvoltare a limbajului la copiii cu R.D.P. (structura lexico-gramaticală). Autoreferatul tezei de doctor în psihologie. Chişinău, 2001. 23 p.
3. Coman S. Parteneriat în educația integrată a copiilor cu cerințe educative speciale. Iași: Ed. Spiru Haret, 2001. 36 p.
4. Danii A., Popovici D.V., Racu A. Intervenţia psihopedagogică în şcoala incluzivă. Chişinău: Univers Pedagogic, 2007. 232 p.
5. Popovici D.V. Dezvoltarea comunicării la copiii cu deficienţe mintale. Bucureşti: Pro Humanitate, 2000. 303 p.
6. Popovici D.V. Adaptarea curriculară și Planul de Intervenție Individualizat pentru copiii cu CES. În: Verza E., Păun E. Educația integrată a copiilor cu handicap. București: As. RENINCO, UNICEF, 1998.
7. Racu A., Popovici D.V., Danii A., Creţu V. Intervenţia recuperativ-terapeutică pentru copiii cu dezabilități multiple. Chişinău: Ruxanda, 2009. 376 p.
8. Racu A., Verza Em.F., Racu S. Pedagogia specială. Chişinău: ISFE-P Tipografia Centrală, 2012. 316 p.
9. Rotaru M. Cercetarea, corecţia şi dezvoltarea actului lexic la copiii deficienţi mintal. Date experimentale, recomandări. Chişinău: UPS „I.Creangă”, 2002. 65 p.
10. Rusnac V. Asistenţa copiilor de vârstă fragedă marcaţi de devieri de dezvoltare. În: Psihologia sec. XX: probleme vechi, viziuni noi. Culegere de articole. Chişinău: IŞE, 2001.

CZU: 37.015.3+159.922.7

FENOMENUL CĂSĂTORIILOR REPETATE CU IMPACT ASUPRA FORMĂRII TINERILOR PENTRU ROLUL PATERN

Nadejda OVCERENCO, dr.
Catedra Pedagogie și Psihologie generală, UST

Formarea tinerilor pentru paternitate sub aspect psihopedagogic a implică un proces de transformare a paradigmei educaționale, bazată pe înțelegerea faptului că băieții de astăzi ar trebui să fie pregătiți pentru parentalitate, luând în considerare caracteristicile lor psihologice și concentrându-se pe o abordare conștientă și responsabilă a fenomenului paternității. Depășirea crizei actuale a familiei tradiționale este asociată cu apariția unei categorii speciale de familii - familiile recăsătorite. O familie recăsătorită se bazează pe recăsătorirea (nu prima) a unuia sau a ambilor soți. Ponderea recăsătoririlor în numărul total de căsătorii în aproape toate țările europene are o tendință ascendentă. În ultimii 10 ani, numărul familiilor recăsătorite a crescut semnificativ și este de 25% din toate căsătoriile [5, p.381-389]. Atât copiii biologici naturali ai părinților, cât și copiii din căsătoria anterioară a unuia dintre soți, pot trăi într-o familie recăsătorită. Problema determinării potențialului educativ a unei familii recăsătorite este destul de acută. În acest domeniu, relațiile părinte-copil sunt deosebit de problematice. Ne-am propus să investigăm relația dintre părintele vitreg și copilul dintr-o familie recăsătorită.

Numărul de familii cu tată vitreg este semnificativ mai mare decât numărul de familii cu mame vitrege. Acest lucru se datorează faptului că, după un divorț, un copil rămâne adesea cu mama sa (92 de cazuri din 100), prin urmare, mult mai des un copil intră într-o familie recăsătorită cu o mamă biologic naturală, iar procesul de stabilire a relațiilor dintre copil și tatăl vitreg începe în aceste condiții [1, p. 30 -48]. Acest proces poate fi complicat prin neacceptarea de către subiecți a relațiilor reciproce, gelozia față de ceilalți membri ai familiei, ignorarea tradițiilor stabilite în familia anterioară, respingerea de către bărbat a rolului de tată vitreg, rezistența mamei sau forțarea de către mamă a relațiilor emoționale dintre tatăl vitreg și copil, diferențe semnificative în atitudine față de copilul nativ și cel vitreg.

Vom reține, că fenomenul paternității a fost studiat în structura parentalității și influența unei figuri masculine substitutive în familie asupra dezvoltării copilului (T.V. Andreeva, O. A. Benkova, R. V. Ovcharova, N. A. Ovcerenco etc.). În conștiința obișnuită a oamenilor sunt ferm înrădăcinate miturile despre manifestarea paternității în familia recăsătorită, cum ar fi: 1) cerința de către mamă a iubirii

necondiționate a tatălui vitreg pentru copilul vitreg, 2) mitul iubirii egale a bărbatului față de soție și copilul ei, 3) despre absența și imposibilitatea atașamentului emoțional al copilului față de tatăl vitreg, 4) despre tatăl vitreg și mama vitregă ca educator exigent și rigid, 5) despre succesul și idealitatea celei de-a doua căsătorii în comparație cu prima etc. Cu toate acestea, pedagogia parentalității nu dispune de date științifice care ar putea verifica adevărul sau falsul miturilor despre manifestarea paternității în familia recăsătorită.

În literatura științifică, parentalitatea este definită ca o formare psihopedagogică integrală a personalității (tată și mamă) cu orientările sale valorice, atitudinile parentale, sentimentele și relațiile parentale[3; 4]. Parentalitatea este, de asemenea, considerată ca o categorie, care reprezintă o interacțiune emoțională stabilă dintre părinți reali sau potențiali, condiționată de nașterea și creșterea copiilor; și se caracterizează prin-un comportament corespunzător al bărbatului și femeii. Parentalitatea include în sine funcțiile sociale parentale, rolul social matern și patern, sentimentele și comportamentul parental, simbolurile culturale ale paternității și maternității, drepturile și responsabilitățile față de copil [4]. Din punct de vedere al formei realizării fenomenului studiat, parentalitatea constă din două componente: maternitate și paternitate. Astăzi există o serie de teorii care explică natura paternității. Cercetătorii încearcă să demonstreze importanța prezenței tatălui în viața copilului în diferite etape ale creșterii sale, începând cu perioada nou-născutul [1, p.30-48].

În lumina problemei analizate, trebuie remarcat faptul că este recunoscută importanța și influența pozitivă a oricărui persoane masculine semnificative care îndeplinește funcțiile unui tată asupra formării tinerilor pentru paternitate. Astăzi, există o discuție destul de transparentă despre necesitatea de a face distincția între paternitatea biologică (nativă) și cea socială (vitregă). În stadiul actual al dezvoltării societății, paternitatea socială devine mai importantă decât paternitatea biologică. Bărbații sunt tot mai înclinați să trăiască separat de proprii copii și să crească copiii femeilor cu care își întemeiază o nouă familie. Rolul tatălui, de fapt, cade pe umerii unui bărbat adult care trăiește cu un copil vitreg; el devine principala sursă de sprijin masculin „patern" pentru acest băiat. Se presupune că tatăl social îndeplinește aceleași funcții parentale, poate avea aceeași atitudine emoțională față de copilul vitreg ca și tatăl biologic [2, p. 174-188]. Prin urmare, putem vorbi la moment despre apariția unei instituției sociale a taților vitregi. În acest caz, statutul juridic al unui bărbat ca tată vitreg nu este luat în considerare, dar atenția se concentrează asupra

funcțiilor parentale ale acestuia, pe care le asumă atunci când se recăsătorește cu o femeie care are un copil dintr-o căsătorie anterioară.

Rolul părintelui adoptiv diferă de cel al părintelui biologic al copilului prin faptul, că al doilea are drepturi legale și primul nu are drepturi legale. Dificultăți suplimentare în relații pot apărea din lipsa unei istorii familiale comune. Rolul tatălui vitreg și al mamei vitrege este conceput în studierea fenomenului parentalității la nivel supraindividual. Ca un întreg supraindividual, parentalitatea include în mod inerent ambii soți și presupune o conștientizare a unității spirituale cu partenerul de căsătorie și copiii adoptați, în timp ce maternitatea și paternitatea se manifestă și la nivelul subiectiv-personal al parentalității[4].

Apelând la problema formării fiului pentru paternitate într-o familie recăsătorită, ar trebui desemnat un domeniu special de cercetare. În familia recăsătorită, în calitate de părinte poate fi atât cel nativ, cât și cel vitreg pentru copil; în calitate de părinte vitreg poate fi tatăl vitreg, adică al doilea soț al mamei copilului. Se pune problema conținutului și funcțiilor parentale ale tatălui vitreg. Diferă oare paternitatea unui tată nativ de parentalitatea celui vitreg? Există caracteristici specifice ale parentalității vitrege care pot influența relația dintre tatăl vitreg și feciorul vitreg și, în cele din urmă, asupra formării fiului vitreg pentru viitoarea parentalitate? Răspunsul la întrebările formulate necesită organizarea unui studiu al caracteristicilor comparative ale relației dintre tată și propriul său copil și tatăl vitreg cu fiul vitreg într-o familie recăsătorită.

Studiul nostru despre relația tată vitreg cu copilul biologic și feciorul vitreg a avut astfel ca scop identificarea trăsăturilor specifice ale manifestării parentalității vitrege în comparație cu parentalitatea nativă. Pentru a atinge acest obiectiv, o familie recăsătorită reprezintă un model empiric ideal, întrucât în acest tip de familie poate crește și poate fi supus influențiilor educative un copil al unui soț și al unui copil a soției, copii originari din prima căsătorie. Dezvăluirea asemănărilor și diferențelor în caracteristicile parentalității tatălui și ale parentalității tatălui vitreg, care sunt inerente aceluiași bărbat, dar în raport cu copiii diferiți, va face posibilă descrierea conținutului specific al paternității vitrege și influența acestui fenomen asupra formării tinerilor liceeni pentru paternitate într-o familie recăsătorită.

Noi am comparat două tipuri de diade: 1) un bărbat cu statut de tată și copil său nativ; 2) un bărbat cu statut de tată vitreg și copilul său vitreg.

Am studiat componentele *cognitive*, *afective* și *comportamentale* ale relațiilor din aceste diade, care au fost apoi comparate între ele.

Rezultatele cercetării. Subiecții din studiul nostru au fost membri ai familiilor recăsătorite. Studiul a analizat rezultatele unui chestionar realizat pe ***zece*** familii recăsătorite, fiecare având câte 4 persoane (soț, soție și doi copii-băieți). Compoziția familiilor: 1)o soție-femeie recăsătorită, care este mamă pentru ambii copii-băieți), 2) un copil procreat de ambii soți recăsătoriți, și 3) un copil al femeii recăsătorite, născut de la căsătoria precedentă, 4) un soț-bărbat recăsătorit, care este tată pentru al său copil propriu și tată vitreg pentru copilul noii sale soții).

Analiza răspunsurilor la interviul structurat ne-a permis să determinăm o anumită similitudine în descrierea propriului model parental de către bărbații-respondenți. Aceștia, autoevaluându-și și felul cum realizează rolul patern în raport cu copiii proprii și cei vitregi, au menționat că: „Mă consider un tată bun", „Mă consider un tată ideal", „Nu sunt sigur că sunt un tată bun", „Un tată rău", „Nu știu ce fel de tată sunt ",„ Nu mă consider tată, ci mai degrabă stăpânul/capul familiei". Pe baza acestor reprezentări imaginare despre , despre sine ca părinte și relația tată-fecior, a fost posibilă identificarea tipurilor de tați. Astfel, au fost stabilite trei tipuri de tați nativi: tipul funcțional (5), emoțional (3), și cel îndepărtat (2); și două tipuri de tați vitregi: tipul funcțional (6) și tipul îndepărtat (4).

Concluzie. O analiză comparativă a componentelor cognitive, afective și comportamentale ale relațiilor diadelor: tată nativ-copil nativ și tată vitreg-copil vitreg, au demonstrat că aceste relații sunt similare doar în unele aspecte, diferențele sunt observabile în mai multe cazuri. Tații-vitregi când caracterizează raporturile sale cu propriul copil și copilul vitreg, au aceeași părere și recunosc că nu-și iubesc suficient copiii, nu sunt suficient de răbdători și nu sunt atenți față de ei. Paradoxul constă în faptul că tot ei afirmă că sunt mulțumiți de relația, atât cu propriul copil, cât și cel vitreg. Atât tații nativi, cât și tații vitregi sunt de diferite tipuri, mai des se constată tipul funcțional și îndepărtat printre ei, mai rar tipul emoțional. Tații-vitregi sunt siguri că relaționează în același mod cu propriul copil și cel vitreg. Diferențele în relațiile cu copiii nativi și cei vitregi sunt observate în alte privințe. Astfel, acceptarea și realizarea rolului parental este semnificativ mai bine îndeplinit în raport cu copilul nativ. Unele funcții parentale (îngrijirea, managementul dezvoltării copilului) sunt mult mai bine realizate în raport cu propriul copil. Atitudinea parentală față de copilului nativ este mai pozitivă, pe când atitudinea tatălui vitreg este mai critică și mai exigentă față de copilul vitreg. În general, tații sunt mai mulțumiți de relația lor cu propriul copil. Atunci când interacționează cu proprii copii, tații sunt mai binevoitori, și într-o măsură mai mare suprima copilul vitreg. Datele empirice obținute ne permit să afirmăm că specificitatea reprezentărilor moderne despre

parentalitatea ideală face posibil, pe de o parte, să se discute în mod deschis diverse probleme legate de fenomenul paternității vitrege și, pe de altă parte, vorbește despre prezența multor concepții greșite în acest domeniu, miturilor despre paternitate în recăsătorie, vorbește despre necesitatea fundamentării științifice a fenomenului studiat, ceea ce va duce la conștientizarea nevoii formării la băieți a atitudinii responsabile față de viitorul rol patern, formare inițială realizată în instituțiile de învățământ și familie. Paternitatea vitregă diferă prin conținutul său de cea nativă. Tăticii vitregi se simt ca tați reali, recunosc necesitatea realizării rolul de tată, dar demonstrează responsabilitate în raport cu copilul vitreg într-o măsură mult mai mică decât în raport cu propriul copil. Paternitatea vitregă poate fi descrisă ca o poziție parentală mai detașată și ca o atitudine față de copilul vitreg mai puțin emoțională și pozitiv saturată. Luând în considerare dimensiunea supraindividuală a paternității vitrege, ne propunem în cercetările ulterioare să analizăm modul în care atitudinea tatălui vitreg față de copilul vitreg influențează formarea tinerilor pentru parentalitatea responsabilă și conștientă.

Bibliografia

1. Евсеенкова Ю. В. Система отношений в диаде отец - ребенок как фактор развития личности. În: Научный журнал «Семейная психотерапия и семейная терапия», № 4. Москва, 2003.
2. Мид М. Мужское и женское. Исследования полового вопроса в изменяющемся мире. Москва: РОССПЭН, 2004.
3. Овчарова Р. В. Психология родительства: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2005. 368 с.
4. Ovcerenco N. Educația pentru parentalitate în contextul globalizării. Studiu monografic. Chișinău: Tipografia UPS „I. Creangă”, 2016, 321 p.
5. Филиппова О. В. Статистическое моделирование и анализ интенсивности современной брачности населения Республики Беларусь. În: Этнодемографические процессы в Казахстане и сопредельных территориях. Усть-Каменогорск: Медиа-Альянс, 2007.

CZU: 37.042 +316.347

SINTEZA DIFICILĂ A INTEGRĂRII ȘCOLARE ȘI SOCIALE ÎN CAZUL TINERILOR IMIGRANȚI DIN DIASPORĂ

Tatiana ROȘCA, asistent universitar, USEM

În urma reîntregirii familiilor plecate peste hotarele Republicii Moldova, numărul tinerilor din diasporă, a înregistrat un ritm semnificativ de creștere. Astfel, prezența cantitativă cea mai consistentă în Italia, o reprezintă adolescenții de la 12 ani și mai mult, definiți de A. Portes și R. Rumbaut [7, p. 93-100], generația 1.5 sau generația intermediară [2, p. 11]. În acest context, intersecția biografică dintre părăsirea țării de origine și călătoria migratorie în perioada adolescentină, provocată de ruptura dintre „înainte" și „după", își lasă o amprentă profundă asupra memoriei tinerilor imigranți, trăind și simțindu-se deseori marginalizați sau chiar invizibili.

Pe lângă oportunități, migrarea în adolescență comportă și provocări, mai ales în prima fază, când tinerii „mari", din contextul de origine, redevin în contextul migrației „mici", fiind blocați pe o perioadă de timp în parcursul lor identitar, această situație rezolvându-se doar atunci când capătă acces la spațiile semnificative de agregare vitală: școala, locurile de întâlnire cu colegii, locurile „etnice" și locurile „mimetice". Un alt efort, se referă la necesitatea de a o lua de la capăt într-un moment al vieții în care ar trebui să-și mobilizeze toate resursele pentru a se îndepărta de lumea copilăriei: *„Mă simt ca un păianjen care în fiecare zi își țese pânza, dar în fiecare zi ea se rupe și trebuie să o încep de la capăt"* (O., 14 ani). În acest sens, „migrația acționează pentru toți prin procesul inevitabil de regresie, tradus prin: necunoașterea limbii noi, a țării ospitaliere, neputința de a-ți exprima starea de spirit, nevoile, glumele, ironia, nerecunoașterea istoriei pe care o duci în spate, toate acestea dezvoltând sentimentul incapacității și al inadecvării" [6, p. 29].

Vulnerabilitatea tinerilor din diasporă, în special a celor care ajung în țara-gazdă deja mari, se manifestă destul de critic, prin:

- ✓ *Dificultăți inițiale de inserție pentru cei cu vârsta de 14 ani și peste,* care se traduc prin „plimbări" din școală în școală, în căutarea cele-i disponibile de a-i primi. În clasa a VIII-a sau a VII-a? În ce liceu? Cu ce profil? Întrebări care necesită răspunsuri diferite de la caz la caz și care deseori găsesc soluția ghidată doar de o simplă întâmplare sau urgență. În acest sens, lipsesc dispozitivele eficiente pentru primirea tinerilor și serviciile de orientare contextuală în parcursul educației la treapta liceală, prin urmare la această vârstă fiind caracteristice fenomenele de nemotivare, evaziune și dispersie școlară;

- ✓ *Școlarizarea întârziată,* ce penalizează mai mult tinerii mai mari, ce deseori sunt plasați în clase mai inferioare de 2 sau 3 ani în raport cu vârsta lor anagrafică, acest lucru complicând și împiedicând o bună relație cu colegii de clasă, limitând puternic totodată și ulterioarele proiecte de studii;
- ✓ *Rata de insucces școlar mai semnificativă în raport cu colegii autohtoni*. În unele cazuri, la întârzierea școlarizării și includerea tinerilor în clase mai inferioare, se mai adaugă și repetentele de la sfârșitul anului școlar, acestea fiind înmulțite cu obstacolele legate de descurajare și demobilizare. „Pentru un adolescent, un an pierdut, reprezintă o eternitate dintr-un borcan" [3, p. 89];
- ✓ *Dificultăți de continuare a studiilor în instituțiile superioare de învățământ.* Unii tineri abandonează școala după treapta gimnazială sau după clasa a X-a, fiind acceptați în școlile profesionale;

Prin urmare, factorii care influențează alegerile tinerilor din diasporă sunt legați de:

- *Așteptările și proiectele familiale*. Părinții tinerilor sunt deseori slabi informați despre varietatea instituțiilor superioare de învățământ din țara-gazdă, recomandându-le astfel anumite școli care le permit să obțină o diplomă de profesionalizare într-un timp limitat;
- *Cunoașterea limbii țării-gazdă*. Competența lingvistică pentru tinerii ce sunt de puțin timp în țara ospitalieră, odată cu reîntregirea familiei, poate prezenta dificultăți care să-i „împingă" spre o formare cu caracter mai practic și mai puțin abstract sau verbal. Doar că această motivație nu este suficientă în realitate, din moment ce cursurile profesionale se bazează pe anumite dispozitive lingvistice, dedicate unei profesiuni;
- *Întârzierea și amânarea școlarizării*. După cum am menționat anterior, unii tineri se află în situația inserției în clase mai inferioare. Acest lucru poate limita sau reduce posibilitatea unei instruiri superioare, întrucât proiectul formării devine prea lung și dilatat în timp;
- *Așteptările profesorilor și a celor implicați în orientarea tinerilor*. Așteptările profesorilor față de tinerii din diasporă, pot fi mai joase decât de cele față de autohtoni (din cauza condițiilor economice sau familiale), care să-i direcționeze spre o formare profesională mai accesibilă.

În același timp, integrarea tinerilor din diasporă, în contextul școlar italian, reprezintă și inegalități din moment ce:

1) există referințe generale, principii și reglementări care nu sunt întotdeauna cunoscute, rămânând doar pe hârtie, ca „auspiciu ale bunelor intenții";

2) aplicarea indicațiilor și liniilor directoare la nivel național, rămân a fi discrete (exemplul legat de întârzierile școlare), continuând includerea tinerilor în clase mai inferioare decât vârsta lor, care teoretic ar fi o încălcare de lege;
3) ajustarea improvizată, care încearcă să readucă situația la normalitate (ca pe o urgență) fiind rezultatul colaborării școlii cu autoritățile locale, dar de fapt ignorând normalitatea multiculturalității;
4) scenariul reprezentativ din spatele practicilor sus numite, poartă amprenta emergenței, fără a lua în calcul conștientizarea schimbărilor structurale și abordarea temei integrării pe plan ce depășește sintagma „aici și acum".

Atât integrarea școlară, cât și socială, reprezintă rezultatul încrucișării diferitor factori: 1) capitalul uman, 2) social și 3) contextual, cu componentele inerente fiecăruia [7, p. 93-100]:

Capitalul uman reprezintă: caracteristici și resurse individuale; motivație, angajament și stimă de sine; parcurs și rezultate școlare în țara de origine; parcurs și rezultate școlare în țara-gazdă; competențe lingvistice în limba țării-gazdă.

Capitalul social presupune: condiții pentru integrarea familiei; densitatea rețelelor sociale ale nucleului familial; calitatea și cantitatea relațiilor cu semenii; densitatea activităților extrașcolare; proiectul migrator orientat spre viitor; așteptări și investiții în viitorul copiilor; disponibilitatea și rezistențele la schimbare.

Capitalul contextual include: politicile școlare și modelul integrării în școală; climatul social și cultural legat de reprezentarea imigrației; dispozitive și resurse pentru recepție și integrarea școlară; modalități de interacțiune cu colegii; recunoașterea și valorificarea cunoștințelor dobândite.

Pe lângă aceștia, integrarea este influențată și de alți parametri: individuali, familiali, culturali, care fiind legați de condiția migrației, acutizează și mai mult fragilitatea tinerilor din diasporă [8, p. 107]. În acest sens, la provocările comune ce țin de autonomie și de construirea identității, se adaugă și efortul specific, derivat din situația de provizorietate și apartenența plurală, pentru care școala ar trebui să fie echipată cu resurse, capabile să ofere răspunsuri eficiente nevoilor „intercalate" care acompaniază și procesul de învățare și să susțină alegerile tinerilor, promovând modalități de recunoaștere a istoriei fiecăruia și a competențelor dobândite anterior [5, p. 61], în acest context, fiind necesare acțiuni pozitive, care să se influențeze reciproc prin:

- *Răspunsul la nevoile specifice și exigența unei școli de calitate pentru toți*, care să se realizeze prin activarea laboratoarelor pentru achiziția limbii țării ospitaliere în timpul orelor școlare și extrașcolare, elaborarea planurilor

educaționale personalizate conform curriculumului școlar, pregătirea cadrelor didactice;

- *Aspecte didactice inovative, cu accent pe dimensiunea relațională și afectivă*, pornind de la conștientizarea faptului că nimeni nu se simte acceptat și recunoscut dacă nu simte că este parte a unui grup, a unei clase. Acest obiectiv se realizează prin intermediul inițiativelor și activităților recreative, cu colegii, cu prietenii;
- *Integrarea tinerilor din diasporă în activități ce recunosc schimbul intercultural*, grație istoriei lor împărtășite, povestirilor autobiografice și valorificării tinerilor prin ceea ce știu să facă, a formelor de bilingvism, depășind atitudinile devalorizatoare;
- *Proiecte școlare ce vizează și părinții tinerilor din diasporă* prin acțiuni de mediere interculturală, educațională, prin care se pot construi punți de comunicare, înțelegere reciprocă și colaborare;
- *Ideea unei cetățenii comune*, care învață atât tinerii din diasporă cât și tinerii autohtoni să conviețuiască împreună, cu demnitate egală.

Bineînțeles că, în ultimii ani au fost testate și elaborate diferite modele organizaționale, care vizează practici și acțiuni destul de inovatoare, la nivel de sistem, de integrare și incluziune interculturală, după cum urmează [1, p. 34-52]:

Acțiuni la nivel de sistem:

1) cunoașterea situației tinerilor imigranți la un loc cu înțelegerea vulnerabilității care-i vizează și analiza exactă a datelor referitoare la acest substrat social. Evoluția lor atât în scop cognitiv cât și în scop de suport, în a le garanta drepturile la educație, fiind recunoscute și sancțiuni în cazul eventualelor neconformități, împreună cu identificarea și prevenția abandonului și dispersiei școlare;

2) construirea rețelelor și stabilirea acordurilor cu referință la convențiile între școlile din aceiași zonă, oraș și alianțele/protocoalele teritoriale pentru managementul comun și coordonat al tinerilor imigranți, cu concretizarea acțiunilor de recepție și orientare, pentru a preveni, evita sau depăși eventualele situații de concentrare masivă a tinerilor (deja evidențiate în unele orașe, zone);

3) diseminarea instrumentelor și materialelor didactice cu privire la disponibilitatea și difuzia documentației specifice: mesaje multilingve, materiale didactice inovatoare, instrumente multimedia, proiecte semnificative, accesibile și on-line, disponibile pentru cadrele didactice și tot personalul școlar;

4) instruirea și actualizarea cadrelor didactice, în vederea realizării cursurilor de instruire și perfecționare, ce permit să lucreze eficient în contextul claselor multiculturale.

Acțiuni de integrare:

1) primirea tinerilor imigranți și familiilor acestora, prin diseminarea materialelor și instrumentelor de informare (protocol de primire, comisia de primire, broșuri, chestionare multilingve) și utilizarea mediatorilor lingvistico-culturali pentru facilitarea fazei de recepție și a etapei inițiale de inserție, împreună cu informarea și implicarea familiilor acestora;

2) predarea limbii țării-gazdă, ca limbă secundă, prin oferirea materialelor eficiente tinerilor imigranți;

3) ghidarea eficientă a parcursului școlar, prin instrumente adecvate pentru orientarea și direcționarea profesională corectă, în continuarea ulterioarelor studii, mai ales pentru cei care au sosit în țara-gazdă la vârsta de 14 ani și mai mult.

Acțiuni de incluziune interculturală:

1) recunoașterea și valorizarea competențelor și cunoștințelor deja achiziționate, cu referință la elaborarea instrumentelor și materialelor multilingve, pentru a detecta abilitățile, progresele, implementarea acțiunilor pozitive, împreună cu valorificarea și recunoașterea limbii de origine;

2) educația interculturală cu privire la acțiunile de prevenire și combatere a stereotipurilor și prejudecăților reciproce, recunoscând similitudinile și diferențele culturale, cât și schimbul dintre cunoștințe, respectul și deschiderea către alții, cu focus pe dimensiunea cognitivă, afectivă și relațională;

3) educația pentru cetățenie, pe fundalul pluralității, care pune accent pe dezvoltarea și promovarea unei căi inovatoare de cetățenie și incluziune, ce ține cont de transformările sociale ce au loc în comunitate, în școală și care învață tinerii să devină cetățeni în contextul pluralității culturale prin drepturile și obligațiunile comune, cunoașterea oportunităților și a conștientizării reprezentărilor sociale care s-au sedimentat și vor acționa întotdeauna pe fundal.

În *concluzie*, integrarea școlară și socială reprezintă rezultatul unor relații destul de complexe, care se produc în contextul țării-gazdă, fiind legate nemijlocit de condiția statutului de imigrant. Prezența tinerilor din diasporă rămâne a fi o provocare pentru școala italiană, care urmează să regândească contribuția actorilor ei pe scena educației, rolul acestora și conținuturile didactice, întrucât ideea școlii reprezintă ideea unei societăți, alegerile actuale ale politicii școlare și acțiunile de integrare

realizate, definind profilul și caracteristicile pe care le va avea o societate în viitorul cel mai apropiat.

Bibliografie

1. Affinati E. La citta dei ragazzi. Milano: Mondadori, 2008, p. 34-52.
2. Crul M. The Educational Position of the Second Generation in the Netherlands: Results, Career Routes and Explanation. Amsterdam: Effnatis-Imes, 2000, p. 11.
3. Cyrulnik B. Autobiografia di uno spaventapasseri. Strategie per superare le esperienze traumatiche. Milano: Raffaello Cortina, 2009, p. 89.
4. Favaro G., Papa N. Non uno di meno. Le ragazze e i ragazzi stranieri nella scuola superiore. Milano: FrancoAngeli, 2009, p. 101.
5. Giovannetti M. L'accoglienza incompiuta. Le politiche dei comuni italiani per i minori stranieri non accompagnati. Bologna: il Mulino, 2009, p. 61.
6. Pennac D. Diario di scuola. Milano: Feltrinelli, 2008, p. 29.
7. Portes A., Rumbaut R. G. Legacies. The story of the immigrant second generation. Berkeley: University California Press, 2001, p. 93-100.
8. Queirolo Palmas L. Prove di seconde generazioni. Giovani di origine immigrata tra scuole e spazi urbani. Milano: FrancoAngeli, 2006, p. 107.

CZU: 37.01+613

ABORDAREA EDUCAŢIEI PENTRU SĂNĂTATE ÎN CONTEXTUL NOILOR EDUCAŢII

Elena RUSU, doctor, conferenţiar universitar
Catedra Pedagogie şi Psihologie generală, Universitatea de Stat din Tiraspol
Lora MOȘANU-ȘUPAC, doctor, conferenţiar universitar
Catedra Biologie animală, Universitatea de Stat din Tiraspol

Reieşind din problematica lumii contemporane, savanții abordează noi tipuri de educații, ce vin să imprime conținuturi cu un caracter mult mai actual și mai deschis.

Noile educații (termen lansat de UNESCO) determină idealul educaţional modern, care presupune o sinteză a cunoştinţelor integrate despre om, natură, lume, viaţă, societate, educaţie şi sănătate. *Noile educaţii* reprezintă, de fapt, noi conţinuturi educaţionale specifice, raportabile la conţinuturi generale ale activităţii de formare-dezvoltare a personalităţii umane. Astfel, deziderate le *noilor educaţii* includ *educaţia pentru sănătate* care poate fi ajustată la *educaţia morală, intelectuală, tehnologică, estetică, psihofizică a personalităţii umane* [2, p. 29].

Cercetătorii şi practicienii din domeniul ştiinţelor educaţiei, UNESCO au întreprins un şir de studii şi acţiuni concrete, avansând mult în precizarea şi implementarea noilor conţinuturi ale educaţiei, care se află într-o strânsă legătura cu *educația pentru sănătate.*

Astfel, *educaţia pentru sănătate* formează un feed-back activ cu:

- *educaţia ecologică / educaţia relativă la mediu;*
- *educaţia pentru schimbare şi dezvoltare;*
- *educaţia pentru tehnologie şi progres;*
- *educaţia pentru mass-media;*
- *educaţia demografică / în materie de populaţie;*
- *educaţia pentru pace şi cooperare;*
- *educaţia pentru democraţie;*
- *educaţia economică sau casnică modernă;*
- *educaţia pentru familie;*
- *educația pentru toleranță* etc. [5, p. 50].

În contextul vizat, *educaţia pentru sănătate*, la nivel de concept, se aplică pentru a desemna ocazii de învăţare create pentru facilitarea schimbărilor de comportament în vederea atingerii unui obiectiv predeterminat, care favorizează sănătatea. Această

abordare este legată de conştientizarea fenomenului complex al relaţiilor de tipul *cauză-efect*, care există între factorii de mediu, economici, sociali şi starea de sănătate.

Aceste noi conţinuturi pătrund în învăţământul preuniversitar în forma unor noi discipline, module sau capitole, distribuite în cadrul mai multor activităţi teoretice, practice sau extracurriculare.

Educaţia pentru sănătate, fiind unul din aceste noi conţinuturi, este o preocupare de maximă importanţă pentru educație. Dezideratul nominalizat este axat pe formarea unei culturi personale de igienă la toate categoriile de copii, precum şi pe elaborarea, valorificarea strategiilor şi mijloacelor educative adecvate formării unui comportament sănătos sau mod sănătos de viaţă.

Scopul educaţiei pentru sănătate constă în *promovarea modului sănătos de viaţă* pentru a asigura copiilor un sistem de dezvoltare armonioasă personală şi socială de sănătate prin oferirea oportunităţilor de asimilare, aplicare a cunoştinţelor, competenţelor, deprinderilor care le vor permite să ducă o viaţă cu sens, sănătoasă, să se realizeze ca personalitate şi membru al societăţii.

Obiectivul educației contemporane constă în crearea unui mediu educaţional activ, care prevede pregătirea copilului pentru viaţa de sine stătătoare. Anume în grădiniță, şcoală are loc formarea culturii sănătăţii şi educarea necesităţii de a respecta cerinţele privind modul de viaţă sănătos, asigurându-se procesul de formare a cunoştinţelor necesare şi a deprinderilor respective.

Ca şi adulţii, copiii pot avea probleme de sănătate care să le afecteze modul cum gândesc, simt şi acţionează. Aceste probleme sunt reale şi dureroase. Pot duce la abandonarea şcolii, la conflicte școlare, familiale și sociale, consum de droguri, violenţă şi chia scuicid. Problemele de sănătate limitează adesea abilităţile curente sau viitoare ale copiilor de a fi „productivi”. De asemenea, aceste probleme pot fi foarte costisitoare pentru familie, școală, comunitate, sistemul de îngrijire de sănătate și pentru sistemul educațional în general.

Organizaţia Mondială a Sănătăţii (OMS) defineşte conceptul de ***promovare a modului sănătos de viaţă*** ca pe un *proces complex*, *în care individul are posibilitatea să se dezvolte, să-şi controleze şi să-şi remedieze propria sănătate*

Promovarea modului sănătos de viaţă în rândul copiilor necesită abordări *multidisciplinare*, scopurile fiind prelungirea vieţii de bună calitate, iar educaţia pentru sănătate fiind cea mai eficientă cale de formare a modului sănătos de viaţă şi dezvoltare a responsabilităţii personale şi colective privind fortificarea propriei sănătăţi.

Educaţia pentru sănătate practicată în şcoli reprezintă cea mai eficientă cale de promovare a cunoştinţelor corecte privind diferite aspecte ale sănătăţii şi totodată de

formare a atitudinilor şi deprinderilor indispensabile unui comportament responsabil şi sănătos. În multe ţări, acest tip de educaţie fiind disciplină obligatorie în şcoli, începând din clasa întâi până într-a douăsprezecea, folosindu-se pentru fiecare ciclu de dezvoltare, programe şi materiale adecvate vârstei elevilor.

Experienţa avansată privind *educaţia pentru sănătate* confirmă faptul că ***politicile de promovare a modului sănătos de viaţă*** trebuie să fie axate pe îndeplinirea a *trei funcţii de bază:*

1. ***Funcţia sanogenă***, care are ca scop informarea copilului despre optimizarea sănătăţii individuale şi publice, pentru a atinge idealul de sănătate;
2. ***Funcţia preventivă***, care vizează atingerea obiectivelor primare, secundare şi terţiare în ceea ce priveşte prevenirea îmbolnăvirii copiilor;
3. ***Funcţia curativă*** ce rezidă în tratarea maladiilor umane şi orientarea copilului spre respectarea unui mod sănătos de viaţă [6, p. 24].

Mai mulți cercetători [1, 4, 6, 7, 8, 9] consemnează că formarea culturii modului sănătos de viaţă trebuie să se bazeze pe o filozofie practică, derivată din *modelul de sănătate al lui Ricard Ebert*, care în esenţă include şase dimensiuni ale sănătăţii, ce reprezintă: ***fizicul, mentalul, emoţionalul, eticul, vocaţionalul/profesionalul, socialul.*** Acestea interacţionează continuu şi se completează reciproc.

Indiferent de configuraţia stării de sănătate *actul educaţional* interferează cu toate treptele stării de sănătate. Din acest punct de vedere, sănătatea este privită ca o calitate a vieţii, rezultantă a unui mod de viaţa sănătos, care reprezintă, prin esenţa sa un fenomen şi rezultat al educaţiei [5, p. 56].

Nu mai încape nici o îndoială că educaţia modernă va deveni din ce în ce mai preventivă, orientându-se spre o educaţie amplă, axată pe formarea unui mod sănătos de viaţă prin intermediul *grădiniţelor de copii, şcolilor, universităţilor, familiilor*. Astfel, în educarea copilului orientarea spre prevenire se va amplifica începând mult mai devreme, prin sfaturi oferite pentru o procreare normală.

Educarea copilului sănătos urmăreşte să intervină sistematic și activ în ocrotirea sănătăţii prin:

- Promovarea acţiunilor de igienizare a mediului înconjurător, a localităţilor în care trăieşte pentru a face acest mediu favorabil sănătăţii;
- Formarea unor deprinderi igienice folosind toate mijloacele de cultură şi educaţie, începând cu familia, şcoala, mass-media. Într-un sens mai larg, formarea unei culturi sanitare prin formarea deprinderilor igienice: igiena alimentară, igiena mediului de trai, igiena muncii fizice, igiena muncii intelectuale etc.;
- Îmbunătăţirea condiţiilor de mediu la domiciliu;

- Aplicarea sistematică a unui ansamblu de acţiuni pentru dezvoltarea psihofizică în toate tipurile de instituţii: grădiniţă de copii, şcoală, liceu;
- Punerea în valoare a culturii fizice şi sportului, a excursiilor şi plimbărilor la aer liber, folosirea factorilor naturali de fortificare a organismului: aer, soare, munte, mare;
- Promovarea unei alimentaţii raţionale, echilibrate, cu combaterea exceselor alimentare, a subnutriţiei, supranutriţiei, a dezechilibrului în utilizarea tuturor factorilor nutritivi.
- Diagnosticarea din timp a unor anormalităţi şi tendinţe morbide înainte ca acestea să se exprime prin suferinţe şi boală [3, p. 67].

Este necesară antrenarea sistematică a specialiştilor din domeniul educaţiei la acţiuni sanitare cu caracter educativ, pentru a promova *arta de a fi sănătos* şi a forma cultura sănătăţii.

Educaţia pentru sănătate reprezintă componenta de *informare-formare* cu privire la urmarea unui comportament sănătos şi promovarea sănătăţii, prevenţia bolii. În acest fel, educaţia pentru sănătate şi promovarea sănătăţii sunt strâns legate între ele.

Dacă promovarea sănătăţii în rîndul copiilor se bazează, prin definiţie, pe participarea activă în procesul de schimbare a unui public avizat, *educaţia pentru sănătate reprezintă un instrument funcţional eficient pentru realizarea acestui proces pe parcursul vieţii individului.*

Educaţia pentru sănătate are impact pozitiv asupra vieţii copilului prin:

- influenţarea pozitivă a comportamentelor de bază a sănătăţii;
- dezvoltarea programelor de educaţie pentru sănătate, realizate într-un mod participativ, în şi prin instituţiile de învăţământ, parteneriatele educaţionale şi cele de ocrotire a sănătăţii;
- încurajarea copiilor, familiilor, comunităţilor pentru a dezvolta atitudini pozitive faţă de sănătate, faţă de practicile de viaţă axate pe consolidarea sănătăţii şi a unui nivel înalt de autostimă, autoperfecţionare, autoeducație permanentă, care sunt esenţiale pentru îmbunătăţirea sănătăţii [9, p. 39].

Prin urmare, educaţia pentru sănătate vizează transmiterea şi însuşirea acelor informaţii care asigură baza cognitivă şi praxiologică a deciziilor şi a acţiunilor referitoare la sănătate, la formarea unor atitudini ca fundament pentru o conduită axată pe un mod sănătos de viaţă, cu condiţia valorificării interconexe şi eficiente a celorlalte deziderate ale noilor educaţii.

În această ordine de idei, tendinţa sau preocuparea de implementarea *noilor educaţii* este în creştere, dar decalajul dintre recomandările, studiile şi rezoluţiile

realizate la nivel internaţional, naţional şi practica educaţională, rămâne încă foarte mare. În majoritatea ţărilor, autorii şi realizatorii de planuri şi programe şcolare consideră problematica lumii contemporane în rândul surselor care trebuie să influenţeze, completeze şi să modifice permanent conţinutul învăţământului şi a educaţiei pentru sănătate.

Aşadar, educaţia pentru sănătate, datorită imenselor sale implicaţii individuale, sociale, pedagogice, psihologice și fiziologice, constituie, nu numai un deziderat al noilor educaţii, ci şi una dintre cele mai importante *valori* şi elemente esenţiale ce trebuie să figureze în politicile şi strategiile de educaţie promovate de guvernele statelor din întreaga lume. În consens cu perspectiva descrisă, educație pentru sănătate la fel, poate fi abordată ca fenomen, proces şi valoare umană.

Educaţia pentru sănătate a copiilor trebuie să reprezinte un obiectiv major al politicilor de ocrotire a sănătăţii naţionale, stabilindu-se ca sarcină de bază în domeniul autoeducaţiei şi educaţiei permanente. La nivel microstructural, fiecare instituţie socială, mai cu seamă cele ce oferă studii, trebuie să fie obligate a implementa programe de cultivare a unui mod sănătos de viaţă.

Bibliografie

1. Apostol-Stănică L. Cultura educaţiei pentru sănătate: unele forme şi metode de educaţie a adolescenţilor. În: Tehnologii educaţionale moderne. Chişinău: Garomont-Studio SRL, 2010.
2. Borundel C. Manual de medicină pentru cadre didactice. Iaşi: Editura Viaţa şi sănătatea, 2000.
3. Bursuc B. Educaţie pentru sănătate. Cluj-Napoca, 2005.
4. Cuzneţov L., Apostol-Stănică L. Psihologia sănătăţii ca domeniu ştiinţific de fundamentare a conduitelor pro-sănătate în contextul educaţiei pentru sănătate a liceenilor. În: Studia Universitatis, USM, 2009, nr.9 (29), p. 101-122.
5. Dumitrescu M. C., Dumitrescu C.S. Educaţie pentru dezvoltare emoţională şi sănătate mentală. Bucureşti: EDP, 2010.
6. Maistrenco G. Aspecte medico-sociale ale sănătăţii elevilor. Chişinău: Ştiinţa, 2005.
7. Râşcanu R. Psihologia sănătăţii: de la credinţe şi explicaţii la sisteme de promovare În: Psihologia la răspântia milenilor (coord. M. Zlate). Iaşi: Polirom, 2001.199-230 p.
8. Zepca V. ABC-ul Sănătăţii. Chişinău-Iaşi: Polirom, 2003.
9. Zepca V. Stilul sănătos de viaţă. Chişinău-Iaşi: Polirom, 2003.

CZU: 371.134

FORȚA ENIGMATICĂ A CHARISMEI PEDAGOGICE

Iustina SOROCEAN, masterandă, UST

Maia BOROZAN, doctor habilitat, profesor universitar, UST

„Gândeşte, acţionează şi vorbeşte cu entuziasm şi charismă, astfel vei atrage rezultate pozitive”

(Michael Le Boeuf)

Paradigma actuală a formării profesionale a cadrelor didactice reflectă rațiunile teoretice ce generează argumente științifice privind importanța reconsiderării permanente a competenţelor psihopedagogice ce asigură afirmarea charismei pedagogice. Calitatea competenţelor managerială, teleologică, decizională, comunicativă, tehnologică, evaluativă etc. este determinată de nivelul culturii emoţionale și se reflectă în competenţe emoţionale: *implicare emoţională complexă și autoreglare emoţională, putere de determinare a comportamentului deontic și asertivitate, management eficient al emoţiilor cu nivel înalt al feed-back-ului în comunicarea profesională și amplificarea motivaţiei pentru dezvoltare profesională continuă, empatie pentru anticiparea conflictelor, extinderea spectrului de iniţiative sociale şi optimism pedagogic, perseverenţă în utilizarea emoţiilor ca sursă de energie proactivă şi rezistenţă profesională etc.* Aceste competențe profesionale constituie, în același timp, *valori ale culturii emoţionale a cadrelor didactice,* dezvoltarea cărora asigură calitatea prestanţei didactice.

Din această perspectivă demersul investigațional urmăreşte identificarea factorilor succesului profesional determinat de forța incomensurabilă a charismei pedagogice. Deși, valoros și relevant, din acest punct de vedere, rămân puțin cercetate *structura și conținutul charismei pedagogice*, descrisă în literatura pedagogică, ca și competență socio-afectivă complexă, subscrisă culturii emoționale și culturii pedagogice a cadrelor didactice. Interesul comunității științifice din variate arii geografice pentru calitățile charismatice ale profesorilor crește evident. Recunoașterea și descrierea în termeni de indicatori ai charismei pedagogice manifestate în activitatea profesională a cadrelor didactice rămâne deschisă.

Exigențele actuale privind calitatea activităților pedagogice actualizează teoria lui S. Marcus (1998) privind charisma pedagogică, care dezvoltă ideea potrivit căreia, misiunea profesorului modern este de a fascina educații în procesul comunicării pedagogice. *Charisma pedagogică* este ansamblul capacităţilor de comunicare excepţională şi conduită marcată de înalt coeficient de emoţionalitate - QE, bazată pe însuşiri de personalitate înăscute sau dobîndite, prin care profesorul însufleţeşte şi

fascinează elevii [13, p.45]. În condițiile educației contemporane importanță deosebită din acest punct de vedere are cultura comunicării pedagogice. Autorul rus A.Krivoruchko, în cartea sa „Харизма преподавателя как основа его профессионального успеха” menționează că pentru afirmarea charismei pedagogice în „activitatea pedagogică sunt importante două aspecte: strategiile de comunicare ale profesorului și competențele profesionale și caracteristicile personale ale profesorului” [12]. Profesorii se afirmă în mediul educațional printr-un stil individual de comunicare profesională, un anumit set de calități personale între care charisma pedagogică este apreciată de educați ca cea mai valoroasă caracteristică a personalității pedagogilor în contextul promovării educației de calitate.

Cercetarea insuficientă a fenomenului charismei pedagogice, a componentelor structurale ale personalități charismatice, determinarea factorilor ce influențează dinamica pozitivă a dezvoltării charismei pedagogice, stabilirea metodelor de cercetare a gradului de formare a charismei rămâne o preocupare a cercetătorilor din domeniul științelor educației determinând relevanța științifică și valoarea practică a acestui fenomen pedagogic.

Potrivit lui M. Weber, conceptul de *charismă* reprezintă „o calitate excepțională a personalităţi care îl distinge pe acesta de oamenii obişnuiţi şi care este tratată ca fiind înzestrată cu supranatural, superuman sau, cel puţin, cu calităţi şi puteri distinste. Aceste calităţi nu sunt specifice oamenilor obișnuiți și sunt privite ca având origini divine în baza cărora oamenii se manifestă ca și lideri” [9]. Autorul defineşte charisma ca „o calitate reală sau pretinsă prin care oamenii reali devin extraordinari” [9].

Conform dicţionarului explicativ al limbii române, *charisma* este un dar particular al oamenilor marcați prin graţie divină. Termenul „*charismă*” provine de la numele Zeiţei graţiei, Charis, soţia lui Hephaestus, zeul focului, fiul lui Zeus şi al Herei, o zeiţă de o frumuseţe ieşită din comun şi de o bunătate extraordinară.

Charisma de cele mai multe ori este considerată *„a fi un dar înnăscut”*, adevărul este, după cum afirmă P.Allan „*charisma* este un talent dobândit al oamenilor cu autoritate și că orice competență poate fi învățată, consolidată și perfecționată, în condițiile conștientizării necesare și a voinței de a învăța”[7]. Comunicarea charismatică generează productivitatea interacțiunilor comunicative, caracter intrigant și empatic, ce constituie importante caracteristici ale fenomenului vizat și presupune, entuziasm și responsabilitate pedagogică [7].

Potrivit lui P.Allan, pentru a avea o nuanță de charismă în comunicare „cele mai eficiente cuvinte recomandate cadrelor didactice sunt: respect, descoperire, garanții,

dragoste, rezultate, economie, uşor, sănătate, siguranță, tu” [7]. Bineînțeles este faptul, că utilizarea acestora de către profesor sporește eficiența și motivația elevilor.

În cartea sa, Andrew Leigh (2010) descrie şapte comportamente ale *charismei pedagogice*: fluența, încrederea în sine, prezența, autenticitatea, curajul, pasiunea și ținuta, primordiale în pedagogia modernă. Charisma pedagogică se referă la ,,abilitatea de a utiliza calitățile proprii pentru a realiza un impact puternic, memorabil asupra celorlalți oameni, influențându-i în plan psihoemoțional, fizic și intelectual, inclusiv gândurile, atitudinile și comportamentul” [6].

Transmiterea conținuturilor informaționale și afectiv-atitudinale devine contagioasă prin interesul manifestat de profesor în cadrul discursului pedagogic din mediul educațional. În opinia lui Dale Carnegie (2018) „oamenii se simt entuziasmați cu siguranță dacă discursul este interesant și convingător” [1]. Recomandabil este, ca, în cadrul orelor elevii să fie învățați să folosească expresiile „îmi doresc” şi să descrie rezultatele pozitive pe care le aşteaptă, în loc să spună că „nu vrea” să realizeze anumite sarcini, aceştia trebuie îndrumați să înlocuiscă cuvântul „problemă” cu „provocare” sau „ocazie” şi să se concentreze asupra soluţiilor. Walter George (2018) amintește în carte sa „Influența limbajului pozitiv asupra progresului personal” despre ,,marea grijă ce trebuie manifestată prin utilizarea limbajului pozitiv în mediul de copii”. Daţi un exemplu bun şi ajutaţi-i pe copii să-şi modeleze viitorul, vorbindu-le pozitiv despre reușitele lor” [8]. Autorul subliniază că gândirea, comunicarea şi acțiunile în spiritul charismei pedagogice mobilizează, atrage și ajută elevii să obțină succes, contaminează prin forța energiei emoționale și conduce la obţinerea unor rezultate extraordinare.

Inteligența emoțională și socială crează premise extrem de importantă în afirmarea charismei profesorului. Se constată că, emoțiile și sentimentele au rol extraordinar de mobilizator în societate ,,ele pot fi controlate, transformate și canalizate astfel încât să ne simțim armonios și împliniți *spiritual*, *profesional* și *familial*” [3]. Starea de spirit a profesorului charismatic trebuie să fie într-un echilibru permanent [2]

Charisma profesorului depinde în mare măsură de atitudinea pozitivă a acestuia în raport cu educații, succesul profesional și personal al pedagogilor fiind determinat de calitatea sistemului de atitudini personale” [4]. În această ordine de idei Ziglar Zig (2019) conchide: ,,poţi obţine tot ce-ţi doreşti în viaţă dacă îi vei ajuta pe alţii să obţină ceea ce-şi doresc”, în cazul dat anume elevii sunt cei care merită și sunt dornici de a fi îndrumați de profesori cu abilități deosebite, care ar fi mereu predispuși la manifestarea charismatică a personalității sale [10].

Abordând din perspectivă filosofică fenomenul charismei pedagogice, Leigh Andrew (2010), recomandă comunicarea bazată pe cultură emoțională pentru ca

„interacțiunile comunicative din clasă să devină o provocare și bucurie pentru elevi”. Comunicarea este cea mai mare invenție a omenirii, este posibilitatea de a stabili relații între oameni și este una din plăcerile pe care ni le oferă viața. Autorul King Larry (2018) sugerează „să gândim la orice conversație ca la o oportunitate de dezvoltare personală” [5]. Afirmația „Secolul XXI va fi al comunicării sau nu va fi deloc este deja o afirmație depășită, așa cum subliniază Pease Allan (2013) „acum cațiva ani, în momentul în care se vorbea despre comunicare, lucrurile erau stabilite, frumos ordonate, în anumite granițe, modele, scheme, iar în privința mijloacelor de comunicare, diversitatea nici nu gândea nivelul la care s-a ajuns în zilele noastre. Deja radioul este piesa de muzeu, iar televiziunea aspiră puternic la acest statut” [7, p. 15].

Cu admirație pedagogică constatăm faptul „charisma se impune și în mediul de cercetare: oamenii de știință charismatici sunt convingători, atractivi și adorabili, sunt mai predispuși să-și publice lucrările, să obțină finanțare pentru cercetare prin granturi științifice sau să țină cele mai interesante cursuri universitare. Când un profesor este înconjurat de un grup admirativ de studenți după o prelegere, aceasta este, de asemenea, o manifestare a charismei sale pedagogice” [11].

În concluzie, afirmăm cu încredere teoretică întemeiată de observații practice asupra comunicării pedagogice, că profesorii charismatici fascinează prin inteligența academică și cultură emoțională, prin capacități socio-afective de a simți lumea din jurul său și nevoile elevilor, de a aborda corect elevii, de a stabili relații durabile, provocând încredere și respect, pot crea condiții ce contribuie la afirmarea autorității sale profesionale, la dezvoltarea armonioasă a personalității elevilor, în acord cu exigențele educației contemporane. Armonia generată de sinergie dintre confortul interior și orientarea emoțională pozitivă prin inhibarea impulsurilor conflictogene sunt indicatorii charismei pedagogice, ce constă în capacitatea de a determina dezvoltarea personală a elevilor, de a produce impresii bune pe termen lung asupra elevilor, asupra sferei emoționale și intelectuale, de a le influența evoluția atitudinilor, a gândurilor și a comportamentului afectiv-atitudinal. Admirabili sunt profesorii care au reușit prin charismă pedagogică să demonstreze satisfacție constantă din activitatea profesională, aceștia emană încredere, șarm și creează fără efort interacțiuni productive cu elevii, câștigând cu ușurință simpatia și aprecierea durabilă a acestora. *Profesorul charismatic* se va distinge printr-o atitudine creativă față de elevi, față de activitatea sa și față de lume, în general, din care deducem că acești profesori apreciați ca persoane de succes. Apreciabil este *optimismul pedagogic al acestora* prin care înțelegem „stilul de abordare pozitivă în situații pedagogice atipice angajat pentru a menţine climatul social facilitator al dezvoltării personalității educaților. *Stilul charismatic de comunicare*

pedagogică prezintă maniera de interacțiune excepţională şi conduită deontologică marcată de înalt nivel de cultură profesională, bazată pe însuşiri de personalitate înăscute sau dobândite, prin care profesorul însufleţeşte şi fascinează elevii în perspectiva autoeducației în baza *valorilor culturii emoţionale*: *conştientizarea/recunoaşterea/diferenţierea emoţiilor, evaluarea propriei stări afective şi a altora, disciplinarea emoţională în comunicare, gestionarea şi canalizarea emoţiilor, exprimare inteligentă a stărilor emoţionale, dispoziţie generală pozitivă şi satisfacţie din activitatea de învățare etc.*

Bibliografie

1. Carnegie D. Cum să vorbim în public. București: Ed. Curtea Veche, 2018, p. 186.
2. Goleman D. Inteligența socială. Traducere din engleză de Achim I. București: Ed. Curtea Veche, 2018, p. 559.
3. Goleman D. Inteligența emoțională. Traducere din engleză de Nistor I. București: Ed. Curtea Veche, 2017. p. 527.
4. Keller J. Atitudinea este totul. București: Ed. Curtea Veche, 2018, p. 275.
5. King L., Gilbert B. Secretele comunicării. Bucureti: Ed. Amaltea, 2018, p. 156.
6. Leigh A. Charisma – cum să faci o impresie puternică și durabilă. București: Ed. Trei, 2010, p. 272.
7. Pease A. Abilități de comunicare. București: Ed. Curtea Veche, 2013, p. 104.
8. Walter G. R. Influența limbajului pozitiv. București: Ed. Curtea Veche, 2018, p. 267.
9. Weber M. Economy and Society. University of California Press, 2019, p. 520.
10. Ziglar Z. De la bine la excelent. București: Curtea Veche, 2019, p. 304.
11. Фокс К. О. Харизма - Как влиять, убеждать и вдохновлять. Moscova: Ed. Alipina, 2017, p. 312.
12. Криворучко А.С. Харизма преподавателя как основа его профессионального успеха. В: Экономика развития, 2018. № 1 (57). p. 103-105.
13. Marcus S. Charismă şi personalitate. Bucureşti: Societatea ştiinţifică şi tehnică, 2000. 144 p.

CZU: 37.012

PEDAGOGIA LUI CELESTIN FREINET – IDEI VALORICE

Elena STAMATI, Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară, UST

Freinet a fost un pedagog francez care a perceput în mod clar problemele pedagogiei din anii 1920 și a încercat să le ofere soluția care, potrivit lui, ar fi cea necesară formării copilului într-un circuit natural obstrucționat de scolasticism, într-o atmosferă în care gândirea și viața copilului sunt elementele principale.

Freinet este unul dintre cei mai importanți inovatori ai secolului al X-lea. Metoda sa a fost „încercarea și eroarea experimentală”. Jocul și munca sunt două funcții naturale ale speciei umane pentru a satisface nevoile vitale.

Pedagogia Freinet este o pedagogie pentru fiecare copil și educator, pentru că fiecare este respectat. Este o pedagogie pentru toți, nu instaurează nici constrângeri și nici puterea unuia asupra celuilalt. Ea este un sistem pedagogic care poarta numele fondatorului său Celestin Freinet, care s-a construit și se construiește în mod cooperativ.

Pedagogia Freinet nu dă rețete de aplicat în orice împrejurare ci oferă dascălului posibilitatea de a cerceta, de a inventa, de a coopera spre binele copilului.

Tehnicile și instrumentele nu își dovedesc eficiența fără acel ,,spirit Freinet", bazat pe principii si valori generoase, unde *copilul:*

- ✓ devine autonom, responsabil, capabil de auto-disciplină, încrezător și întreprinzător;
- ✓ poate să ajungă la potențialul maxim cu plăcere;
- ✓ este ascultat și înțeles în specificitatea sa;
- ✓ are dreptul la exprimare, comunicare, dialog, respect reciproc [1].

Prin urmare, pedagogia lui se concentrează asupra copilului, asupra posibilităților sale, asupra nevoilor și dorințelor sale, pe posibilitățile copilului de a-l hrăni și de a-l dezvolta prin jocuri și activități de lucru pe care le permite vârsta sa. Este ideea de a gândi liber și de a nu fi legat de sistemele educaționale tradiționale.

Munca este una dintre noțiunile fundamentale în concepția și practica educațională a lui Freinet. Lucrați ca o activitate organizată, cooperantă și responsabilă; ca activitate utilă pentru individ și grup; ca instrument de învățare individuală și socială, teoretic și practic.

Lectura și analiza operelor marilor pedagogi ca: Rabelais, Montaigne, Rousseau, Pestalozzi, Montessori au avut un impact mare asupra teorie sale. De la Rousseau preia conceptul de „natură” și simte o predilecție specială pentru

Pestalozzi, datorită faptului că situația sa era similară cu cea a lui, care era considerat și un promotor al școlii populare și care efectuase diferite încercări educaționale de natură experimentală.

Din lectura sa despre L'école active, de Férrière, intră în contact cu operele celor mai semnificativi reprezentanți ai Școlii Noi, de la care trage lecții multiple, uneori decisive pentru pedagogia sa. De atunci, spiritul deschis al pedagogiei lui Freinet va fi un element viu și activ.

Freinet a cunoscut și opera lui Montessori și a apreciat faptul că a intrat pe deplin în terenul dificil al practicii pedagogice, al organizării mediului care înconjoară copilul. Cu toate acestea, lauda inițială se transformă în prudență și chiar în nemulțumire față de concepția sa despre grădinițe, datorită invariabilității metodei sale.

Până la Freinet, mișcările renovatoare nu începuseră niciodată de la bază, de la profesorii înșiși, de la muncitorii instuțiilor populare.

Teoreticienii au lansat, spune Freinet, sămânța unei educații eliberate, dar nici nu au lucrat solul în care urma să încolțească sămânța, nici nu s-au ocupat personal de însoțirea și dirijarea nașterii și creșterii noilor plante; „Au lăsat, cu forța, această pregătire către tehnicienii de bază, care, din lipsa de organizare, instrumente și tehnici, nu au putut să-și realizeze visele ...” [5].

Potrivit lui González Monteagudo [4], prezent în activitatea educatorului francez este o dorință constantă de a contribui cu elemente noi și conținut la funcția educațională. Astfel, putem explica cuvintele sale: „Nu mă voi simți mai puțin mulțumit dacă am ajuns, prin raționamentul meu de bun simț, să-i ghidez pe educatori spre metodele de viață și dacă într-o zi, dincolo de procedurile care au partea lor de responsabilitate în tragedia vremii noastre, copiii și nepoții noștri se pot pregăti mai bine pentru a-și îndeplini destinul ... ” [6].

Freinet a înțeles întotdeauna necesitatea figurii educatorului, pe care îl concepe ca o figură cheie, pentru sarcina sa de ajutor și colaborare. El a insistat asupra faptului că „intervenția lui este întotdeauna necesară, chiar dacă este doar pentru a socializa și a motiva experiența copilăriei”.

Toată filosofia și psihologia educației postulate de Freinet sunt cuprinse în „invarianții săi pedagogici”, care sintetizează tot gândul său. Invarianții pedagogici sunt acele principii imuabile la care trebuie supusă orice acțiune educativă.

De exemplu, invariantul numărul doi se referă la faptul că „a fi mai în vârstă nu înseamnă neapărat a fi mai presus de ceilalți” și Freinet se adresează educatorilor în acest fel: Pune-te la nivelul copiilor tăi, astfel vei pătrunde pe deplin în pedagogia

modernă. Tu însuți vei începe să reflectezi și să-ți reconsideri atitudinile și comportamentul pedagogic. Observăm o atitudine de căutare continuă, care nu este incertitudine sau confuzie, ci mai degrabă o instabilitate care poartă în sine germenii îmbunătățirii și soluției sale. Tehnicile Freinet iau în considerare întregul copil și le respectă principalele drepturi și cerințe [8].

Autorul vorbește în lucrările sale despre funcțiile educatorului. Prima sarcină a educatorului pe care o propune Freinet este *cunoașterea copilului*.

Având în vedere că crește și se dezvoltă într-un mediu, se înțelege că cunoștințele copilului trebuie extinse la mediul în care au loc relațiile educaționale și învățarea: „... prima noastră grijă ca educatori trebuie să fie o cunoaștere clară a mediului în care o ființă își caută propria putere ” [3].

Cunoașterea copilului ar trebui să fie teoretic prima preocupare. În invariantul pedagogic numărul 28 se arată că „*nu se poate educa decât în demnitate*". Respectarea copiilor, așa cum ei ar trebui să-și respecte educatorii. În această afirmație, pedagogul francez reflectă în mod clar angajamentul său de a ridica figura copilului, de a-l înzestra cu demnitate, deoarece „copilul este de aceeași natură cu adultul" (invariantul pedagogic numărul unu) [7].

Un alt punct important este *modul în care un educator își exercită autoritatea*. Prin promovarea unei relații mai deschise și orizontale între copil și cadru didactic, Freinet critică excesele autoritare și invită educatorii să „caute critici de la copii ..." [2].

Rezultatul acestei libertăți promovate și acceptate de el este stabilirea unui „climat de exprimare liberă și permanentă", în care copilul să poată da frâu liber tuturor nevoilor lor sociale, intelectuale și emoționale.

Acest concept de liberă exprimare legitimează tehnicile didactice care transmit această expresie: povestirea liberă, atelierele, expresia grafică, tatonarea și metoda natural, cooperarea, munca individualizată, etc.

Un educator bun trebuie să fie un *colaborator* în procesul decizional al copilului și nu un controlor mai mult sau mai puțin sever. Sarcina de ajutor este probabil cea mai accentuată notă atunci când abordăm problema educatorului. Fără aceasta, este imposibil de înțeles formele educaționale moderne: „ajutând, ajutând, ajutând întotdeauna, lăsând copilul cu impresia că a reușit, că a trecut o etapă și, prin urmare, se poate aventura din nou cu încredere. Ajutând, ajutând, în loc să corecteze și să sancționeze.

În concluzie, vreau să citez ideea lui Freinet care vine ca o recomandare: „ eliberarea copiilor cât mai mult posibil de autoritatea irațională a adulților, arătarea de

noi căi de dezvoltare individuală și socială, legarea tuturor întrebări pedagogice la marile probleme umane care le condiționează și, în acest fel, plasează acțiunea socială și politică în fruntea preocupărilor educaționale”.

Bibliografie

1. Bândea M., Dobânda C. Pedagogia Freinet – o pedagogie colectivă pentru fiecare. Suport de curs. Timișoara, 2015. 173 p.
2. Radulescu M. Pedagogia Freinet, un demers inovator. București: Ed. Polirom, 1999. 208 p.
3. Cerochi F. Globalización, método natural y técnicas Freinet. În: Colaboración, 27, p.34 - 35.
4. Cf. González Monteagudo J. La pedagogía de Celestin Freinet: contexto, bases teoricas, influencia. Madrid: 1988. 359 p.
5. Freinet C. Les méthodes naturelles dans la pédagogie moderne. Paris: Bourrelier, 1956.
6. Freinet C. La Escuela Moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas. Madrid: Ediciones Morata, 1999. 230 p.
7. Freinet C. La psicología sensitiva y la educación. Buenos Aires: Troquel, 1969. 155 p.
8. Freinet, C. Essai de psychologie sensible appliquée à l’éducation. Cannes: Éditions de l’École Moderne Française, 1950.
9. Freinet C. Euvres pédagogiques. vol. I. Éditions du Seuil. Paris. 1994.

CZU: 371.11

EVOLUȚII CONCEPTUALE DINSPRE COMPETENȚE SPRE CULTURA MANAGERIALĂ A CADRELOR DIDACTICE

Dana STARÎȘ, masterandă, UST

Maia BOROZAN, dr. hab., prof. univ., UST

Rezumat. Articolul reliefează aspecte definitorii ale interpretării semnificației competențelor manageriale în aria culturii manageriale, ca și subcomponentă a culturii organizaționale în contextul dezbaterilor științifice privind managementul educațional, oferind un șir de definiții a acestor concepte necesare pentru elucidarea formării profesionale a cadrelor didactice pentru funcții manageriale. În virtutea actualelor prevederi normative la nivel național și internațional, managerii din instituțiile de învățământ sunt determinați să răspundă cu profesionalism unor noi provocări socio-profesionale ce implică afirmarea performanțelor manageriale pe piața muncii, a competitivității pedagogice și a angajabilității profesionale.

*Cuvinte-cheie***:** cultură managerială, competență managerială, management educațional.

Exigențele actuale privind cultura managerială a cadrelor didactice necesare pentru activitatea în instituțiile de învățământ din R. Moldova și din lume determină examinarea cadrului conceptual al evoluției acestui termen dinspre competențele specifice care se încadrează în aria complexă a activității manageriale, care presupune dezvoltare profesională continuă pentru sporirea nivelului de profesionalism exprimat în valorile culturii manageriale. În această ordine de idei, constatăm, „cultura managerială poate fi formată prin învățarea unor competențe manageriale și promovarea activă a bunelor practici manageriale", așa cum afirmă Gribincea T. și Andriuța A. (2017) apreciind, că managementul educaţional se referă la „dimensiunea axiologică şi deschiderea spre lumea valorilor, mobilizarea resurselor umane ca „gestiune a competenţelor" [12].

Contextul *managementului educaţional* implică ***interpretarea semnificațiilor culturii manageriale*** ce vizează abordarea interdisciplinară a practicii manageriale din perspectiva reconsiderării profesionalizării manageriale (Figura 1).



Fig. 1. Corelații determinative în aria culturii organizaționale [2]

Constatările relevate și altele care vor fi reflectate demonstrează complexitatea fenomenului studiat constituind ***argumente pentru a studia cultura managerială la nivel de structură și conținut***. Dezvoltarea competențelor manageriale este strâns legată de mobilizarea motivației, încrederii în sine, deschiderii față de ceilalți,

asumarea responsabilității și de autonomia în luarea deciziilor, pârghii esențiale ce dinamizează fromarea ***identității profesionale a managerului eficient*** în instituția educațională, direcţie de cercetare pedagogică ce implică eforturi susţinute de promovare în comunitatea pedagogică a culturii manageriale [13].

Teoria şi practica managerială din ultimul deceniu demonstrează că pentru a atinge performanţe şi calitate în sistemul educaţional conducătorii şi colectivele didactice este absolut necesar să fie formate anumite competențe manageriale. Noțiunea de *competență* apare în universul învățământului la începutul anilor 1990 în contextul evoluției personalității umane prin învățare și cunoaștere [4]. În antichitate *elementele competenței* sunt elucidate în sistemul ideilor despre cunoașterea umană, promovat de marii filosofi: Socrate, Platon, Arhimede, Thomas d´Aquino ș.a., rezultatele procesului de cunoaștere și învățare fiind reflectate în *sophia*, care în traducere semnifică *înțelepciune*. Odată cu apariția modernismului clasic enciclopedic, începând cu sec. al XVI-lea, lucrarea *Enciclopedia lui Diderot și a lui d'Alembert (1750)*, prezintă *„cunoașterea* exprimată într-un ansamblu definit de cunoștințe validate de către comunitatea științifică", iar „*actul de a învăța constând în însușirea a cât mai multe cunoștințe și validarea acestora prin capacități de a le aplica în practică*" [14]. Modernismul științific experimental, apărut și dezvoltat în gândirea pedagogică în sec. XIX, a creat premise apariției pedagogiei prin obiective, care a condus la fragmentarea proceselor de învățare în „*microobiective*", bine predate și controlate. Ca urmare, la finele sec. al XX-lea, apare postmodernismul profesionalizat, unde „*a ști*" se transformă în „*a deveni capabil de a rezolva situațiile din viața profesională"* sau după cum afirmă Gerard Fr.-M., Pacearcă Șt. „*a deveni capabil de mobilizarea tuturor lucrurilor învățate, pe când a învăța constă în capacitatea de a rezolva situații-problemă din ce în ce mai complexe"* [11, p.12-13].

În cheia discursului științific privind cultura mangerială principala controversă care se conturează în teoria managementului educaţional se referă la formarea profesională. Specialistul în domeniul managementului şi al dezvoltării competenţelor, Drucker P. (2006) menţionează: „*competenţa reprezintă o combinare de resurse necesară pentru a produce anumite performanţe*", prin urmare, „*un manager iscusit în domeniul educației trebuie să se afirme printr-un nivel înalt de competență profesională și experiență în domeniu, prin capacitatea de iniţiativă, de abordare corectă și originală a problemelor, capacitatea de a folosi resursele individuale pentru a-şi asuma eventualele riscuri, pentru a preveni eșecurile în activitatea profesională a cadrelor didactice"* [8, p. 307]. În aceeași ordine de idei, potrivit opiniei Cojocaru V. Sacalciuc N., „Scopul managerului constă în exersarea

eficienţei prin consolidarea unor competenţe profesionale [4, p. 272]. Conform unui studiu realizat de James Weber se constată, că 72% dintre respondenţi se pronunţă pentru valori individuale ale managerilor. Dintr-o listă de 15 categorii aceștia au determinat ca specifice următoarele caracteristici necesare în activitatea managerială: integritatea (încrederea, caracterul) şi competenţa (capabil, productiv, eficient) [15, p. 36]. Constatăm faptul, că gradul de formare a competenţelor profesionale are un rol important în ocuparea funcţiilor manageriale.

Noţiunea de *competenţă* este un ansamblu structural-funcţional, dinamic constituit din: *componente cognitive* (cunoştinţe, informaţii, date), *componente operaţionale* (scheme de acţiune, algoritmi de lucru, tehnici de rezolvare a situaţiilor problematice) şi *componente atitudinale* concretizate în trăsături de caracter, comportamente şi calităţi ale personalităţii. Otilia Dandara (2013) apreciază „*competenţa managerială* este indisolubil legată de acţiune și depinde de contextul profesional în care se exprimă” [Apud, 7, p. 5].

În Republica Moldova conceptul de „*competenţă*” se utilizează din 1996. Astfel, odată cu reforma învăţământului preuniversitar ce prevedea elaborarea *Curriculumului Naţional la nivel de cunoștinţe, capacităţi/competenţe și atitudini*, astfel conceptul de „*competenţă*” vizează termenul de „capacitate”. Dicţionarul explicativ al limbii române, (1998) defineşte *competenţa* ca fiind „capacitatea de a se preocupa de un lucru, pe temeiul cunoaşteriii adânci a problemei în discuţie, capacitate de a exercita anumite atribuţii”. Dicţionarul de pedagogie (2001) defineşte *competenţa* prin „*capacitatea unei persoane de a corespunde cerinţelor dintr-un anumit domeniu*”[Apud, 15]. În opinia cercetătorului Gherguţ A. (2017) „*competența* se referă la capacitatea de a lua o decizie potrivită sau de a practica o profesie în condiții recunoscute ca bune” [10, p. 11-16].

Studiul *Conceptul pedagogic de competenţă* descrie „*competenţa* la nivelul structurilor și mecanismelor mentale, care sunt mai importante decât comportamentele observabile în situaţii concrete”. În aceeași ordine de idei, în studiul *Educaţia. Experienţe, reflecţii, soluţii* „*competenţa* este interpretată ca fiind ansamblul structurat de cunoștinţe și deprinderi formate prin învăţare”. Cojocaru V., Postica A. în cercetarea *Dezvoltarea competenţelor didactice şi manageriale prin e-learning în sistemul de formare continuă* (2017) manționează că „abordarea complexă a competențelor este însoțită de specificarea stilului didactic al profesorului, definit prin competenţe în trei planuri distincte: conceptual, acţional şi evaluativ, stil, manifestat prin situaţii de învăţare şi activităţi pentru integrarea şi formarea competențelor la discipline concrete” [Apud, 5, p. 19].

Competenţele managerilor şcolari prevăd capacitatea de proiectare şi monitorizare a politicii instituţiei şcolare, de organizare a activității didactice într-un mediu dinamic, stimulativ şi performant, promovarea imaginii şcolii şi întreţinerea relaţiilor în comunitatea locală. Din această perspectivă autoarea Rodica Mafteuță în studiul *Sistemul de competenţe ale managerilor instituţiilor preuniversitare ce condiţionează atingerea performanţei şcolare ale managerului şcolar* subliniază, cele mai ***relevante competențe manageriale:*** competenţa juridică, psihopedagogică și sociologică, economico-financiară și administrativ-gospodărească, culturală, socio-morală, decizională, digitală, psihosocială, de evaluare, de negociere, managerială, ultima prezintă capacitatea de a stabili scopuri şi obiective pertinente şi de a stabili strategii adecvate îndeplinirii lor, capacitatea de a planifica şi capacitatea de a negocia și a decide eficient [13, p. 40-41].

Comparând conceptul interpretat în dicţionare Maria Niculescu (2007) definește noţiunea de *competenţă* ca și comportamente şi calităţi specifice activității manageriale [16]. Managementul asigură dezvoltarea sistemului educaţional prin crearea condiţiilor necesare manifestării culturii organizaționale. Etimologic „*cultura*” provine din latină „colere” ce înseamnă, „a cultiva” spre ameliorarea productivității. *Cultura managerială*, menţionează autorii D. Patraşcu, T. Rotaru, poate fi definită ca un sistem de valori, convingeri, tradiţii şi norme de comportament comune, unice pentru manageri [17, p. 35]. *Cultura managerială* este înţeleasă şi ca o modalitate specifică de organizare a existenţei umane, exprimată în produsele muncii spirituale, norme şi valori sociale [10, p. 11].

Din perspectivă filosofică Niculescu M. menționează importanţa culturii organizaţionale pentru activitatea managerial-educaţională: „fondatorii şi purtătorii culturii organizaţiei sunt oamenii” [16, p. 5]. Autoarea Năstase M. definește „***cultura organizaţională*** ca un sistem de valori împățite de toţi membrii unei organizaţii ce determină comportamentul şi activitatea instituţiei” [15, p.22]. Niculescu M. definește *cultura organizaţională* ca „un ansamblu al produselor artificiale, al valorilor şi conceptelor de bază, al modurilor de gândire şi comportament acceptate în organizaţie ca bază comună de acţiune” [16, p.8]. Evaluarea atentă a termenilor de cultură organizațională și managerială permite concluzia despre înrudirea acestora prin conținutul semantic, „*cultura managerială* reprezentând sistemul de valori care se reflectă în cultura organizațională [6, p.287-292].

Evoluţia teoriilor organizaţionale au condus la o creştere a importanţei culturii manageriale fapt dedus din convingerea potrivit căreia, conducerea în cadrul organizaţiei moderne porneşte de la principiul mobilizării şi valorizării resurselor

umane. Cadrele didactice sunt ferm convinse că au nevoie de formare continuă şi dezvoltare profesională pentru a obţine performanţele necesare în autoformarea culturii manageriale [16, p. 32].

Strategiile recomandate pentru autoformarea culturii manageriale vizează: interasistenţele, formă de activitate metodică a cadrelor didactice, ce are ca scop schimbul de experienţă; informări prin diverse mijloace (mass-media, manuale, ghiduri, surse alternative etc); schimburi de experienţă, profesorul având posibilitatea de a-şi crește statutul profesional; participarea la training-uri de formare profesională; implicarea activă în procesul de autoperfecţionare; angajarea în procese de atestare ce oferă creşterea în cariera profesională. Deci, cadrele didactice trebuie să respecte recomandările ce li se înaintează în scopul formării culturii manageriale [12, p. 243-249].

În concluzie, formarea şi dezvoltarea competenţelor manageriale constituie un proces desfăşurat pe întreaga durată a carierei și implică o formare specializată, realizată în cadrul organizaţiei şi în ansamblul mediului profesional. Competenţa managerială necesară conducerii eficiente a școlii și a procesului educaţional, în contextul actual, cel al orientarii spre profesionalizarea funcţiilor de conducere, de îndrumare şi de control din domeniul educaţional poate fi prezentată pe categorii de competenţe, pe competenţe specifice, domenii de aplicare şi modalităţi de realizare. Managementul educaţional are în vedere realizarea obiectivelor strategice şi operaţionale ale instituţiei şcolare, îndeplinirea misiunii şcolii, expresie a viziunii şi culturii organizaţionale. Din această perspectivă dezvoltarea culturii organizaţionale/manageriale orientate spre calitate presupune consolidarea permanentă a competențelor manageriale. Angajarea conștientă în cultura managerială previne apariţia anticulturii organizaţionale și asigură exercitarea unei conduceri generoase bazată pe valorile profesionale.

Bibliografie

1. Andreescu R.-M. Comunicarea mediată de computer. Rezumatul tezei de doctorat, București: 2011, 21 p. http://www.unibuc.ro/studies/Doctorate2011August/Andreescu%20Raluca-Maria%20%28Amza%29%2020Comunicarea%20Mediata%20de%20Computer/ComunicareaMediatadeComputerRezumat.pdf (vizitat 13.01.2021).
2. Boja A. Formarea competenţelor de management al clasei de elevi în perioada pregătirii iniţiale a cadrelor didactice. Rezumatul tezei de doctorat. Cluj -

Napoca: 2011, http://doctorat.ubbcluj.ro/sustinerea_publica/rezumate/2011/ stiinte-ale-educatiei/boja_alina_ro.pdf (vizitat 19.01. 2021).
3. Cojocaru V. Gh. Competență. Performanță. Calitate. Concepte și aplicații în educație. Tipografia UPSC, 2016. ISBN 9780075462815.
4. Cojocaru V. Sacalciuc N. Management educaţional. Chişinău: Cartea Moldovei, 2013.
5. Cojocaru V., Postica A. Dezvoltarea competenţelor didactice şi manageriale prin e-learning în sistemul de formare continuă, 2017.
6. Cotos L., Cojocaru V. Cultura managerială – componentă a culturii organizaționale. Materialele conf. şt. intern, Bălţi, 2015.
7. Dandara O. Competenţa de ghidare în carieră, parte integrantă a culturii profesionale a profesorului. În Cultura profesională a cadrelor didactice. Exigenţe actuale. Chişinău: UPS „Ion Creangă”, 2013, 558 p.
8. Drucker P. Despre profesia de manager. București: Editura Meteor Press, 2006.
9. Dulamă M. E. Despre competenţe. Teorie şi practică. Cluj Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2011.
10. Dumbrăveanu R., Pâslaru Vl., et al Competenţe ale pedagogilor: Interpretări. Chişinău: UPSC, USB, 2014, 192 p.
11. Gerard Fr.-M., Pacearcă Șt. Evaluarea competențelor. Ghid practic. Ed. ARAMIS, 2012. ISBN 978973 6799358.
12. Gribincea T., Andriuţa A. Rolul competenţelor în rezolvarea culturii manageriale a cadrului didactic. Revista de studii interdisciplinare „C. Stere”, Nr.3-4(16), 2017, p.243. http://unesdoc.unesco.org/images//001562/156207e.pdf
13. Mafteuță R. Sistemul de competenţe ale managerilor instituţiilor preuniversitare ce condiţionează atingerea performanţei şcolare. În: Didactica Pro…, Revistă de teorie şi practică educaţională, Numărul 4(92) / 2015, Chișinău, p. 40-41.
14. Manolescu M. Pedagogia competenţelor - o viziune integratoare asupra educaţiei. În: Revistă de pedagogie, Bucureşti, 2010, nr 58(3), p. 55-65.
15. Năstase M. Cultura organizaţională şi managerială. Bucureşti: ASE, 2014.
16. Niculescu M. Competenţe manageriale - modalităţi de abordare. În Revista de Cercetare în Ştiinţele Educaţiei. Timisoara, 2007.
17. Patraşcu D., Rotaru T. Cultura managerială a profesorului: Teoria și metodologia formării. Chişinău: UPS „Ion Creangă”, 2006. 250 p.
18. Papuc I., Albu M., Jurcău N. Procesul decizional managerial în sfera educațională. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2011. ISBN 9786068244150.
19. Potolea D., Toma S. Conceptualizarea competenței: termen, și implicații pentru formarea adulților. În: A II-a Conferință de educație a adulților, 2010.

CZU: 37.015.3+159.922.7

NARCISISMUL CONTEMPORAN: ORIGINI ȘI MANIFESTĂRI

Grigore ȚAPU, dr., conf. univ.
Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară

Pe lângă pandemia provocată de virusul Covid-19 s-a intensificat, pe neașteptate, o altă pandemie și anume, – cea asociată virusului puterii. O mulțime de oficiali de cel mai înalt rang în toate colțurile lumii nu este dispusă să cedeze puterea, care, în mod legitim și democratic nu le aparține. Se agață cu disperare de putere nu doar politicienii, ci și managerii de toate nivelele în instituții și organizații – cel puțin în spațiul nostru mioritic.

Toți acești ”agasanți”, foarte diferiți de altfel, au ceva în comun. Portretul lor psihologic implică, - în mod pregnant – iubirea de sine. Ei toți sunt într-un fel sau altul victime. Victime ale propriei lor adorații. Iar numele cu care ei pot fi etichetați este suficient de cunoscut, - ”Narcis.”

Deja la începutul mișcării psihanalitice unul din cei mai cunoscuți discipoli al lui S. Freud, K Abraham a întreprins o primă analiză a narcisismului în baza demenței precoce, adică a schizofreniei. Acesta menționa, că o caracteristică psihosexuală a demenței precoce este întoarcerea pacientului la autoerotism. Bolnavul mental transferă numai asupra sa, ca unic obiect sexual al său, totalitatea libidoului, pe care persoana normală îl îndreaptă asupra tuturor obiectelor însuflețite sau neînsuflețite din jurul său [1, p.36-47].

Este cunoscut faptul, că schizofrenie se caracterizează, printre altele, prin izolarea individului de lume, respectiv printr-o introversiune și autocontemplare excesivă. La fel narcisistul, se izolează de lume, identificându-se excesiv cu propria imagine, devenind până la urmă captivul acestei imagini. Prin urmare, narcisismul reprezintă o captare afectivă a individului de propria sa imagine.

Totuși, ceea cel apropie de o deficiență și/sau tulburare psihică este expresia sau fenomenul disocierii psihice. O persoană normală îndreaptă cea mai mare parte a energiei psihice spre alte obiecte sociale, asigurându-și astfel diverse relații de bună conviețuire: atât în spațiul privat cât și cel public. Narcisul, orientat excesiv cu energia psihică spre sine se detașează de lume, nu i-a în calcul lumea, o discriminează. În psihismul narcisistului se instaurează o disociere de genul Eu – non Eu. Iar Eul devine în această schemă ”centrul universului”. Or, o disociere psihică nu este altceva decât - în cel mai simplu caz, - un simptom al unei nevroze, în cel mai complicat caz – al unei psihoze.

Interesul excesiv al individului fața de propria persoană asortat cu un sentiment de autoadorație poate servi ca un criteriu de diagnosticare a unui sindrom delirant, și anume, a celui de infatuare. Iar simptomele posesorului acestui sindrom sunt vizibile, îndeosebi în spațiul public: îngâmfarea, înfumurarea, mulțumirea de sine și încântarea de sine, pozarea în fața camerelor de luat vedere și paginilor unor ziare și reviste etc.

Psihanaliza clasică a pus în evidența două tipuri de narcisism: primar și secundar. În eseul de fața ne vom referi doar la narcisismul secundar. S. Freud menționa că ”Libidoul care se îndreaptă spre eu prin identificări... reprezintă narcisismul său secundar” [2, 458-479]. Părinții, buneii, diverse persoane din basme și povești, personaje istorice ”atotputernice”, fiecare în parte și toate împreună contribuie la hiperbolizarea Eului individului, conducând spre narcisism.

Identificările cu diverși ”eroi”, fizici, din preajma și/sau mitici continuă sa se producă, pentru o mulțime de-a indivizi pe tot parcursul vieții. Relativ tinerii I. Dodon, Macron, dar și ”axacalii” D. Trump și A. Merchele aspiră fățiș la imaginea ”eroului” V. Putin. A fi omniprezenți la ecranele televizoarelor, în primele pagini ale editorialelor, a exprima ”puncte de vedere” arhiistorice și ”arhiepocale” – toate acestea denotă invidia, concomitent și dorința de a se identifica cu acel narcisism morbid și patologic pe care l-a îmbrățișat V. Putin.

Să reținem, totuși, ca perioada cea mai fertilă pentru încorporarea narcisismului în structurile Eului este adolescența. Anume adolescența reprezintă vârsta, la care are loc refacerea, edificarea masivă a conștiinței de sine. La majoritatea absolută a adolescenților apare capacitatea de introspecție: interesul fața de propriul, care, propria persoană, meditația interiorizată. Anume introspecția poate servi ca un prim pas, tot odată ca o capcană, pentru intensificarea demersului narcisiac. La fel și vârsta, la care conștiința are un caracter imatur, pueril. Vasile Pavelcu menționa, că adolescenței îi este ”inerentă”... o constituție paranoidă... o fază de exaltare, de beție a Eului” [3, 344]. Totodată, timiditatea lui se deformează în stupiditate... susceptibilitatea și mândria devin cu ușurința aroganța, ... sensibilitatea acută degenerează în egoism...” [3, 344].

O altă extremă, pe care o poate realiza adolescentul, grație introspecției este subestimarea, sentimentul de inferioritate și, eventual, autismul. Într-o variantă a normalități, - personale și sociale - are loc o reîntoarcere, o redeschidere a adolescentului spre lume, și ca urmare – o maturizare a Eului.

Să revenim la cea dintâi variantă. Regăsindu-se în ”apele” adorației de sine, adolescentul, își conservă, fără să-și dea seama plenar, altfel spus inconștient propriul Eu, într-o variantă imatură. Ne se poate afirma cu certitudine că narcisismul este cauza esențială a imaturității persoanei, în speță, - a Eului. Totuși, psihologii practicienii,

constată de fiecare dată, în procesul de consiliere a persoanelor narcisiace prezenta unor manifestări puierile pregnante: egocentrismul, egoismul, bravada puerilă în spațiul public, atitudinea ofensatoare – supărăcioasă fața de critici, răzbunarea infantilă și multe alte manifestări de acest gen.

Un Eu imatur al adultului este un Eu foarte vulnerabil la realele și presupusele ”atentate” din partea celor din jur. Orice gen de critică este perceput ca ”un atac la persoana” și, în dependență de statutul și funcția socială exercitată a narcisistului urmează reacția de răspuns, - varianta preferată fiind răzbunarea. De regulă, reacția respectivă depășește cu mult intensitatea stimulului, care a provocat-o. Reacția verbală se manifestă, de regulă, într-o formă sau altă ironică și/sau chiar cinică. În cazul unor persoane narcise cu un IQ relativ înalt ironia este manifestă într-o formă fină, voalată. În restul cazurilor de narcisism, ironia este pe de-a dreptul vulgară și primitivă (I. Dodon, D. Trump). Narcisistul, legitimat cu putere socială se răzbună, de asemeni și prin diverse forme de coerciție a subalternilor, sau trădare a partenerilor de afaceri.

Eul imatur și fragil al narcisiștilor nu este dispus să recunoască propriile erori, greșeli, în activitatea sa, și/sau în relațiile, în care este încorporat la moment. De fiecare dată, vina pentru acestea este atribuită unor ” dușmani”, acestea fiind schimbați unii cu alții – în funcție de problemele cu care se confruntă narcisistul. Idolii la care ei aspiră și se închină rămân, însă sacralizați și tabu-i-zați.

Formațiunile menționate, fiind fixate în profilul psihologic al adolescentului pot conduce la formarea caracterului narcisiac.

Ca un tip de caracter, intermediar între cele două – obsesional și genital, caracterul folico-narcisiac se poziționează într-o manieră distinctă, fața de cele două caractere menționate [4, 196]. Alături de mândrie, orgoliu, vanitate W.Reich atribuie acestui caracter tendințele de dominare în relația cu partenerul de cuplu; concomitent cu cele de discriminare a acestuia. Totodată, autorul afirmă că ”în pofida orientări accentuate spre propriul Eu, narcisiștii dau dovadă de abilități de a stabili legături strânse cu lumea din jur” [4, 197]. Într-adevăr, personajele menționate anterior fructifică pe de aparte din sprijinul celor, care le alimentează orgoliul și vanitate. Pe de altă – de la acele persoane, pe care el, narcisistul le adoră și idolatrizează, acele persoane care servesc drept model pentru propriul narcisism.

Corpul narcisistului e un prim loc,uneori și ultimul, pentru unii narcisiști de investire a auto-afecțiunii și auto-adorației. Să reținem, însă, ca narcisistul se îndrăgostește nu de sine (de propriul corp) ci de imaginea sa. Acea imagine, pe care se identifică și, ș-i-o atribuie; acea imagine care inițial e un altul! Un altul străin. Fapt care l-a provocat pe J. Lacan să afirme, în cunoscută lucrare ”Le stade de miroir comme formaterer de la fouction de je (1949), ca Eu este un altul (”Moi est un antre”).

Imaginea respectivă este una speculară, deoarece procesul reflectării individului în oglindă, prezintă, în esența auto-amăgire, auto-orbire și alternare. Astfel, viitorul narcisist se îndrăgostește de un altul pe care îl vede a fi el însuși (sau să se îndrăgostească de altcineva, fără să-și dea seama că este vorba de el însuși!). ”Portretul lui Dorian Gray”, se pare îl caracterizează în plină măsură pe autorul acestuia – Oscar Wilde. Procesul în cauză poate conduce la instaurarea unui ”complex speculare”, care să se regăsească în diverse forme de exhibiționism. (I. Dodon, idolul său V. Putin pozând cu toracele nud!)

Există o mulțime de-a forme diverse și variate ale narcisismului. Elementul comun tuturor este nevoia de a se reflecta în ”oglinda” publicului. Nevoia respectivă se regăsește în căutarea și realizarea unor ”plăceri” publice: de a da interviuri (celor care aprobă și aplaudă), de a apărea în public înconjurat de persoane docile și servile, de a oferi răspunsuri ”calificate” la toate problemele vieții. Majoritatea narcisiștilor sunt câte ”oleacă” specialiști în toate domeniile.

În unele cazuri de narcisism se întrezește din ”umbra” fantoma unui sau altui gen de masochism. Pentru a elimina nedumerirea legată de respectiva afirmație, aparent alogică ne vom referi la cel puțin două argumente: unul care vizează ideea de rană narcisiacă și altul care ține de descrierea suficient de amplă a caracterului masochist, întreprinsă de către [4, 201-232]. Ipoteză de fond, cu referire la natura masochismului, pe care încearcă să o demonstreze W. Reich, constă în faptul că persoanele respective nu-si doresc curmarea suferințelor, fiind, mereu în căutarea unor situații neplăcute [4, 205]. Considerăm că este necesară aici o singură concretizare: nu e vorba despre ”o căutare” cât de cât intenționată și/sau conștientă.

Trăsăturile caracterului masochist se regăsesc pe interiorul tuturor caracterelor. [4, 209]. Tocmai impactul dintre tendințele narcisiace și cele masochiste generează în opinia noastră așa numită rană narcisiacă. Tendințele narcisiace sunt, din start, alimentate de atenția, lauda, afecțiunea celor din jur. Atunci, însă, când asemenea stimuli nu sunt suficienți se poate instaura rana narcisiacă. Insuficiența nominalizată se datorează la modul cel mai frecvent de așteptările individului în creștere, de expansiunea și lăcomia lui. Un narcisism deja amorsat este orientat spre edificarea unui egocentrism uneori ieșit din comun. Narcisul revendică mereu nevoia nevrotică de a fi iubit... de către toată lumea. (5, 1993) Narcisul, cu nevoia respectivă, nevoia realmente - cu caracter de grandoare, - nu acceptă să fie disprețuit de către cineva din vasalii săi. De unde și rezultă reacția sado-masochista a narcisului. Comportamentul lipsit de tact în maniere și în modul de tratare a celor din jur este unul omniprezent în mediul narcișilor [4, 200].

Lipsa de tact în relațiile cu cei care nu-l adoră, îngâmfarea, vanitatea – toate acestea sunt, ca atare niște provocări. O analiză mai profundă ar putea scoate la iveală, de după dincolo de paravanul acestor provocări tendința narcisului de a demonstra cât de ”răi” sunt cei care-l disprețuiesc.”

Obiectivul major al manifestărilor publice ale narcișilor este totuși dragostea ”opozanților”. Cu alte cuvinte, narcisul cu un limbaj masochist trimite mesaje-aluzii de genul: ”Eu sufăr, pătimesc din cauza voastră! De ce nu mă iubiți?” [4, 215]. Astfel, narcisul prin intermediul unei metode neadecvate – provocări și încăpățânare – cerșește dragostea! [4, 215]. Aidoma unui puber, care o agresează pe o colegă de clasă, pentru a fi băgat de către ea în scama și eventual iubit!

Narcișii, care se realizează în diverse domenii/activități profesionale pot atinge performanțe înalte, fapt menționat și de W. Reich. Există, însă, o problemă, majoră în calea travaliului de autorealizare – egocentrismul exacerbat. Dacă nu le reușește să depășească această problemă, narcișii se transformă în ”genii nerealizați”. Oricum, în această ipostază de pe urma ”farmecelor” lor narcisiace au de suferit, eventual, doar colegii și/sau persoanele apropiate. Astfel stau lucrurile în cazul narcisiștelor care caută să se realizeze prin intermediul unor cariere sociale, îndeosebi în cele politice. În acest de la urmă caz au de suferit personalul unei instituții (cu excepția servililor și adoratorilor de ”praf narcisiacîn ochi”!) sau a unei întregi comunități.

Comportamentul public al narcisiștelor sociofili: ostentativ, ilariant și infatuat, evocă într-un diapazon foarte larg cele mai tipice manifestări ale unui adevărat trickster. Jongler, șarlatan, șmecher, bufon, clown, - toate aceste caracteristici deja mai noi, mai contemporane nici pe departe nu explică adevărată natură psihologică a tricksterului.

Tricksterul este, în opinia cunoscutului psiholog elvețian C.G.Jung, o ”personificare colectivă”, un arhetip fundamental și universal în istoria omenirii. Acest arhetip reprezintă o ființă ”cosmică”, care comportă în sine o dublă natură. Cea a unui Zeu și, respectiv, cea a unui animal [6, 347]. Filmele cu desene animate, la fel și filmele clasice aduc deseori în prim plan imaginea unor personaje cu comportament de trickster. Acestea se prezintă, pe de a parte ca eroi supradotați, pe de altă – ca eroi naivi, infantili și imorali. La modul cel mai general, subiectul aventurilor unui sau altui trickster este același: survolarea, călcarea în picioare a normelor convenționale, a bunului simț. Comportamentul ieșit din comun al tricksterului este perceput de către public ca un act de eroism. Iar eschivarea de la responsabilitate pentru faptele antilegale este apreciată de către același public la cea mai înaltă cotă.

Motivul tricksterului este unul din cele mai persistente motive arhetipale în istoria întregii omeniri. În pofida încercărilor civilizațiilor contemporane de-al elimina din

circuitul socio-cultural, el se reactivează periodic grație unor lideri politici charismatici și a unor condiții socio-economice precare.

În prezent asistăm la o adevărată gală a liderilor trickster – narcisiști, atât în spațiul euro-asiatic cât și cel american. Pentru anumite pături sociale din țările, pe care le conduc acești liderii, ele oferă o imagine charismatică. Explicația este la suprafața: imaginea unui trickster, comportamentul acestuia au un caracter numinos. Activanții respectivului arhetip, prin identificarea mai degrabă intuitivă, decât conștientă, cu arhetipul tricksterului dau dovadă, pentru păturile sociale menționate, de șarm și de atractivitate. Numărul afiliaților acestor lider este relativ impunător, fapt care demonstrează viabilitatea imaginii arhetipale analizate în psihismul omului contemporan.

Atunci, când conștiința omului contemporan se confruntă cu autonomia imaginii mitologice în persoana unui lider, acesta de la urmă manifestându-se contrar bunului simț, aidoma unui trickster, conștiința respectivă nu rezistă șarmului ”acestuia. Mai mult decât atât – se lasă fascinată și atrasă de imaginea percepută” [6, 354]. Imaginea respectivă i-a priză, deoarece ea sălășluiește în sufletul, mai exact în inconștientul publicului afectat. Trickseruleste o imagine colectivă a umbrei, totalitate a tuturor trăsăturilor inferioare ale omului [6, 354]. Prin urmare, afiliații unor asemenea lideri se identifică nu cu ei nemijlocit, ci mai degrabă cu propria imagine mitică din inconștient, și pe care o regăsesc în comportamentul respectivului lider.

Evident,idolatrizarea masivă a unui lider se amplifică în situații de crize: sociale, economice etc. Anume în asemenea circumstanțe liderul -trickster este perceput ca un mesia sau ca un salvator. Iar rațiunea celor supuși este concediată, auto-orbirea, ajungând să guverneze percepția și rațiunea lor, îndeosebi pe fundalul unui populism socio-politic ieftin al actorilor narcisiști.

Bibliografie

1. Abraham K. Les différenses psychosexueles entre l’histerie et la demencce precoce. F., J, 1908. p. 36-47.
2. Freud S. Opere esențiale. v.I. Introducere în psihanaliză. București: Trei, 2009. 759p.
3. Pavelcu V. Elogiul prostiei; psihologie aplicată la viața cotidiană. Iași: Policom, 1999. 352 p.
4. Райх В. Характеро-анализ: Техника и основные положения для обучающих и практикующих аналитиков. М.: TERRA, 1999. 464 с.
5. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. М.: Прогресс, 1993. 480с.
6. Юнг К.Г. Душа и миф: шесть архетипов. М.- К.: Совершенство, 1997. 384 с.

CZU: 37.018.1

POLITICI ÎN EDUCAȚIE PENTRU ELEVII CU DIZABILITĂȚI ȘI CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE

Nadejda ZAMFIR, Gimnaziul Țaul, r-nul Dondușeni

MOTTO:

„Educația este cea mai puternică armă ce poate fi folosită pentru a schimba lumea”.

Nelson Mandela

Republica Moldova a moştenit de la modelul sovietic un sistem segregaţionist de educaţie cu şcoli de masă, şcoli auxiliare şi şcoli speciale, fără mecanisme de evaluare adecvate. Organizarea sistemului educaţional din Republica Moldova era axat pe modelul medical de tratare a dezabilității, potrivit căruia copilul care nu putea face cerinţelor şcolii generale era considerat o problemă. Diferenţele dintre copii erau considerate „handicap” [1].

Implementarea educaţiei incluzive în Republica Moldova este interdependentă cu reforma sistemului rezidenţial de îngrijire a copilului, deoarece majoritatea copiilor cu cerinţe educaţionale speciale erau plasaţi în instituţii rezidenţiale

Ca urmare, au fost aprobate Strategia de incluziune socială a persoanelor cu dezabilități (2010-2013) şi Programul de dezvoltare a educaţiei incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020, aprobat prin Hotărârea Guvernului R. Moldova nr. 523 din 11.07.2011. Educaţia incluzivă, în sensul prezentului Program, prevede schimbarea şi adaptarea continuă a sistemului educaţional pentru a răspunde diversităţii copiilor şi nevoilor ce decurg din aceasta, pentru a oferi o educaţie de calitate tuturor în contexte integrate şi în medii de învăţare comună.

Incluziunea copiilor cu CES în şcolile generale a fost posibilă datorită eforturilor comune ale tuturor partenerilor de nivel central, local şi de unitate şcolară şi activităţii ONG-urilor CCF Moldova, Keystone Human Services International Moldova Association, AO Lumos, AO „Parteneriate pentru Fiecare Copil”, ONG „Speranţa” şi ONG „Femeia şi Copilul – Protecţie şi Sprijin”, precum şi datorită activităţilor de pregătire a acestui proces, reflectat în promovarea conceptului şcolii prietenoase copilului, al pedagogiei centrate pe copil, implementate cu suportul UNICEF. Activitățile respective au foest direcționate spre:formarea iniţială şi continuă a cadrelor didactice; elaborarea suporturilor metodologice pentru implementarea PEI şi a instrucţiunilor privind evaluarea şi certificarea copiilor cu CES; aprobarea Programului de dezvoltare a educaţiei incluzive şi a Codului educaţiei, care conţin prevederi referitoare la implementarea educaţiei incluzive.

Incluziunea începe de la recunoaşterea diferenţelor dintre elevi. Dezvoltarea abordărilor incluzive presupune intervenţii profunde în mai multe domenii, cele mai semnificative fiind: cadrul legal, serviciile de suport, mecanismele financiare de susţinere a educaţiei incluzive, curriculumul şcolar, schimbările la nivel de atitudini, dezvoltarea profesională a resurselor umane, precum şi parteneriate eficiente. Aceste aspecte sunt considerate elementele-cheie care asigură succesul unei incluziuni educaţionale.

Cadrul normativ al Republicii Moldova conţine prevederi privind egalitatea de șanse în realizarea accesului la educaţie pentru toţi copiii. Republica Moldova este semnatară a Convenţiei cu privire la drepturile copilului, a Convenţiei cu privire la drepturile persoanelor cu dezabilități și a diverse alte documente, toate sprijinind angajamentul politic pentru asigurarea oportunităţilor și accesului la o educaţie de calitate pentru toţi copiii, inclusiv pentru copiii cu cerinţe educaţionale speciale (inclusiv copiii cu dezabilități) [2].

Sinteza documentelor de politici privind asigurarea unei educaţii de calitate pentru toţi copiii evidenţiază faptul că în Republica Moldova conceptul „educaţie de calitate pentru toţi copiii" este relaţionat cu conceptele „educaţie incluzivă", „școală prietenoasă copilului", „pedagogie centrată pe copil", în cadrul cărora termenul incluziune este pilonul central pentru asigurarea unei educaţii de calitate pentru toţi copiii [3].

În scopul asigurării dreptului la educaţia de calitate pentru toţi copiii, la nivel naţional a fost instituit Centrul Republican de Asistenţă Psihopedagogică (CRAP), iar la nivel raional/municipal a fost creat Serviciul raional/municipal de asistenţă psihopedagogică (SAP), misiunea ambelor instituţii constă în asigurarea dreptului la educaţie de calitate al tuturor copiilor.

La nivel instituţional, fiecare unitate şcolară are propria comisie multidisciplinară intrașcolară, responsabilă de evaluarea iniţială a copiilor şi referirea către Serviciul de Asistenţă Psihopedagogică.

În scopul respectării drepturilor copilului la educaţie, un rol important revine asigurării securității și siguranței copilului. În acest context, în scopul prevenirii și asistenţei copiilor victime ale violenţei, se solicită colaborarea cadrelor didactice cu părinţii elevilor sau, după caz, cu tutorii/reprezentanţii lor legali, cu autoritatea publică locală şi cu celelalte instituţii cu atribuţii legale în acest sens.

În scopul transpunerii mecanismului intersectorial de colaborare în procesul educaţional conform Standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general (Chișinău, 2016), cadrele didactice au obligaţia să asigure

relaţii de colaborare și respect cu familia și comunitatea, să dezvolte parteneriate, antrenând membrii familiei și ai comunităţii în eficientizarea procesului educaţional, să faciliteze implicarea copiilor/elevilor în realizarea proiectelor comunitare şi a acţiunilor de voluntariat.

În acest context, cadrele didactice au obligaţia să:

1) informeze părinţii/reprezentanţii legali cu privire la obiectivele învăţării și la așteptările faţă de subiecţii educaţionali în conformitate cu prevederile legale,
2) motiveze implicarea părinţilor şi a membrilor comunităţii, menite să sporească calitatea educaţiei la nivel de clasă sau instituţie,
3) identifice domeniile de interes comune ale școlii, familiei și comunităţii pentru dezvoltarea proiectelor educaţionale,
4) organizeze evenimente interactive cu elevii, părinţii și membrii comunităţii în funcţie de interesul, capacităţile şi cultura acestora, menite să consolideze relaţia între scoală și comunitatea locală şi să eficientizeze procesul educaţional,
5) antreneze structurile asociative ale copiilor/elevilor şi ale părinţilor, precum şi instituţiile partenere din comunitate în elaborarea proiectelor educaţionale în scopul consolidării coeziunii între toţi actorii educaţionali din instituţie.

O latură importantă o constituie participarea părinților la luarea deciziilor la nivelul şcolii. În conformitate cu prevederile legislaţiei, părinţii pot participa la luarea deciziilor cu privire la şcoală prin trei modalităţi: fiind membri ai comitetului de părinţi al clasei, ai consiliului reprezentativ al părinţilor şi ai asociaţiei de părinţi.

În corespundere cu raportul prezentat de Avocatul Copilului[4], în opinia copiilor, drepturile mai puţin respectate sunt:

- ✓ dreptul la educaţie – copiii au remarcat programul școlar supraîncărcat, numărul mare de
- ✓ discipline obligatorii, insuficienţa practicării sportului, favoritismul, plăţile informale, suprasolicitarea, lipsa psihologilor școlari, lipsa pedagogilor, condiţii neadecvate (lipsa apei potabile, blocuri sanitare în curte) etc.;
- ✓ dreptul la opinie – copiii cred că opinia lor este ascultată, dar nu se ţine cont de ea;
- ✓ dreptul la odihnă – copiii au menţionat lipsa timpului liber pentru recreare, ocupaţii preferate, discuţii cu părinţii;
- ✓ dreptul la sănătate – copiii au remarcat lipsa asistenţilor medicali în școli și a dotărilor necesare pentru acordarea primului ajutor, lipsa acţiunilor de profilaxie a diferitor boli etc.;

- ✓ dreptul la mediu sănătos – copiii au vorbit despre calitatea nesatisfăcătoare a apei potabile, a produselor alimentare, fumatul în locurile publice, lipsa zonelor de agrement.

În acest context, au fost propuse acţiuni pentru asigurarea respectării drepturilor copilului:

- monitorizarea sistematică la nivel local a modului de respectare a drepturilor copilului;
- mediatizarea opiniei copilului, precum și a informaţiilor cu privire la protecţia drepturilor copilului;
- promovarea consiliilor elevilor;
- organizarea cluburilor tematice, a instruirilor și a meselor rotunde cu participarea copiilor;
- mediatizarea informaţiei privind drepturile copilului;
- asigurarea accesului fiecărui copil la informaţii.

Analiza activităţilor realizate de ONG-urile active în domeniul pentru asigurarea unei educaţii de calitate pentru toţi copiii a contribuit la realizarea obiectivelor educaţiei incluzive, expuse în Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020:

- ☑ formarea continuă, din perspectiva educaţiei incluzive, a resurselor umane din domeniul educaţiei şi domeniile conexe;
- ☑ reconsiderarea mecanismelor de identificare, evaluare, determinare a necesităţilor educaţionale special;
- ☑ abordarea individualizată, respectând ritmul propriu de dezvoltare al fiecărui copil (evaluare iniţială, evaluare complexă, monitorizare);
- ☑ consolidarea capacităţilor şi responsabilizarea familiilor şi a comunităţii;
- ☑ monitorizarea procesului de implementare a practicilor incluzive în sistemul de educaţie;
- ☑ sensibilizarea societăţii şi formarea opiniei publice cu privire la educaţia incluzivă.

În calitate de obiective prioritare pentru implementarea unei educaţii de calitate pentru toţi copiii, notăm:

1) asigurarea șanselor egale la o educaţie de calitate pentru fiecare copil, tânăr, adult, la toate nivelurile și ciclurile sistemului de învăţământ;
2) formarea unei culturi şi a unei societăţi incluzive în vederea incluziunii în comunitate a copiilor şi tinerilor cu cerinţe educaţionale speciale;

3) elaborarea și dezvoltarea cadrului de asigurare a calităţii pe dimensiunea educaţie incluzivă;
4) consolidarea capacităţilor instituţionale la toate nivelurile de învăţământ pentru asigurarea accesului, relevanţei şi calităţii educaţiei incluzive;
5) încetarea graduală a instituţionalizării copiilor cu vârsta de 0-3 ani;
6) reducerea continuă a numărului de copii aflaţi în îngrijire rezidenţială;
7) prevenirea și combaterea violenţei, neglijării şi exploatării copiilor;
8) redimensionarea semnificaţiei sociale a maternităţii şi a paternităţii şi a rolului ambilor părinţi în creşterea şi educarea copiilor.

Pandemia a afectat toate țările și cetățenii lor. Această criză ne-a făcut să schimbăm modul de viață, în general, și modul în care oferim educație, în special. Aceste schimbări au afectat toți copiii de vârstă școlară din Republica Moldova, dar într-o mai mare măsură copiii cu nevoi educaționale speciale[5], deoarece ei au nevoie de mai multă atenție și de o implicare sporită a pedagogilor prin intermediul metodelor speciale.

Nu a fost o sarcină ușoară nici pentru elevi și nici pentru profesori. COVID-19 a avut un impact semnificativ asupra sistemului educațional din Moldova în general și asupra promovării educației incluzive, în particular. Copiilor cu nevoi educaționale speciale le-a fost extrem de greu să se adapteze învățării la distanță.

Atunci când profesorii predau disciplinele școlare obișnuite, aceștia nu doar aplică metode specifice, dar și adaptează programul la necesitățile specifice ale copiilor.

Familia a fost sprijinul cel mai mare pe perioada când a trebuit să transferăm toate lecțiile în mediul online. Elevii nu puteau să realizeze sarcinile de sine stătător, în special copiii din clasele primare, așa că a fost un efort comun al tuturor: al profesorilor, elevilor și părinților. În prezent sunt bucuroși că ne-am întors la școală.

Pe durata carantinei, s-au realizat niște videouri explicative pentru copii și părinți cu sarcini concrete care să îi ajute în timpul orelor online. Părinții lucrau la aceste sarcini împreună cu copiii lor și expediau videouri pentru a fi evaluate de profesori. După posibilități, acestor copii li se duceau la domiciliu fișe de lucru.

În lucrul la distanță se lucra pe diferite platforme educaționale, oferite de Clasa Viitorului, prin instruiri ad-hoc pentru profesori despre utilizarea lor. Am propus copiilor sarcini creative, pentru ca ei singuri să înţeleagă că este o posibilitate pentru dezvoltarea lor profesională.

Însă accesului la educație, în condițiile închiderii școlilor și trecerii la predarea online a avut un impact negativ pentru cei care trăiesc în sărăcie, cei aflați la risc de

violență, abuz sau neglijare, cei care trăiesc în locuințe supraaglomerate și ai căror părinți sunt plecați la muncă în străinătate. În acest context am oferit suport de consiliere copiilor, părinți/tutori/aparținători legali, s-a introdus programe de formare a părinților și a cadrelor didactice în gestionarea mai bună a tehnologiei informațiilor și comunicațiilor (TIC) și a resurselor online pentru învățarea și predarea la distanță [4, 5].

În concluzie ținem să menționăm că, acum, când elevii s-au întors la școală, profesorii pun accent pe importanța respectării regulilor de igienă și pe măsurile de limitare a răspândirii virusului, deoarece doar astfel elevii pot rămâne în sălile de clasă și pot studia împreună.

Bibliografie

1. Cara A. Implementarea educaţiei incluzive în Republica Moldova Studiu de politici publice. Chişinău, 2014.
2. Codul educaţiei al Republicii Moldova, nr. 152 din 17.07.2014. În: Monitorul Oficial al RM, nr. 319- 324/634 din 24.10.2014.
3. Policy Brief. Sinteză de politici în domeniul educației. În: Cara A. Asigurarea unei educaţii de calitate pentru toţi copiii. Chișinău, 2017.
4. Avocatul Poporului. Raport privind respectarea drepturilor copilului în Republica Moldova în 2016. Chișinău, 2017.
5. https://www.unicef.org/moldova/comunicate-de-pres%C4%83/fost-lansat%C4%83-conferin%C8%9Ba-na%C8%9Bional%C4%83-%C3%AEn-domeniul-educa%C8%9Biei-incluziv

CZU: [159.942+316.286]:616-051

К ВОПРОСУ О МЕТОДАХ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМПАТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

Ксения БАНУЛ, докторант, ТГУ, Кишинев

В современных условиях развития общества происходит переориентирование образовательной парадигмы, которая предусматривает необходимость создания высокообразованного квалифицированного специалиста в области медицины, обладающего высоким уровнем эмпатической коммуникации, способного демонстрировать сочувствие, сопереживание, сострадание, психологическую включенность в переживания и эмоциональное состояние пациента вербальными и не вербальными средствами. Поэтому актуальной является целенаправленная работа по формированию эмпатической коммуникативной компетентности будущих медицинских работников.

Все больше уделяется внимание формированию коммуникативной культуры специалистов медицинской отрасли, а именно: формирование коммуникативной культуры медицинского работника (И.Л. Шулипенко, Л.Н. Васильева, Д.Л. Мушников, В.В. Самойленко); овладение культурой профессиональной речи медицинского работника (А.Д. Доника, Т.В. Константинова, И. Тимченко, И.А. Левина, И.Б. Лебедева, Т.В. Кузнецова, С.В. Чусовлянова) [3, 5, 8, 9, 10, 12, 14].

Методы формирования эмпатической коммуникативной компетентности должны обеспечивать развитие навыков вербальной и невербальной коммуникации, формировать систему знаний и умений по эффективному преодолению коммуникативных барьеров, конфликтов в общении, опираться на этические и деонтологические принципы медицинского работника, обеспечивать опыт межличностного общения медицинского работника с пациентом. С целью формирования эмпатической коммуникативной компетенции мы используем современные методы и техники: социально-психологический тренинг, сенситивный тренинг, дискуссионные, ситуационные задачи, симулятивные игры и др. [1,2].

Вслед за исследователями (С.Л. Братченко, Ю.Н. Емельянов, Е.С. Кузьмин, Н.В. Клюева, И.В. Лабутова, Л.А. Петровская, В.В. Рыжов, И.М.

Юсупов и др.) мы считаем важным акцентировать внимание на применении метода группового взаимодействия, такого как тренинг. [6, 11, 15].

Мы считаем эффективным использование технологии кейсов – это моделирование ситуации профессиональной направленности, где кейсы (ситуативные упражнения) имеют четко определенный характер и цели. Этот метод может применяться при закреплении знаний, полученных ранее, формировании навыков и умений учащихся, развитию анализа и критического мышления, обеспечении связи теории с практикой. Такие упражнения должны быть реалистичными, предусматривать решение проблем, с которыми, как правило, сталкиваются медицинские работники в своей профессиональной деятельности. Этот метод повышает интерес учащихся к аспектам будущей профессиональной деятельности, подчеркивают их значимость и необходимость решения; предлагает модели реагирования и совершенствования мастерства учащихся в решении проблем; совершенствуют практические навыки будущих медицинских работников [4].

Пример: Ребенок (5 лет) боится сесть в стоматологическое кресло, с трудом открывает рот для осмотра и плачет даже при одном виде инструментов. Медсестра прикрикивает на него и говорит: «Если ты немедленно не успокоишься, то тебя будут лечить бормашиной – вот посмотри, как она жужжит. А если это не поможет, то тебя положат в больницу, а маму отправят домой». Задание: Проанализируй ситуацию. Насколько этичны действия медсестры? Как взаимодействовать с ребенком используя приемы эмпатической коммуникации?

Так же эффективным методом для формирования эмпатической коммуникативной компетенции являются симулятивные игры. Предлагаем учащимся составить диалог медицинский работник-пациент, используя мнемоническую схему для выражения эмпатии – N.U.R.S.E (нянчить, обхаживать, сиделка/медсестра). Эмпатический ответ по данной схеме может выглядеть следующим образом.

Name – назвать или отзеркалить эмоцию

Пример: «Вас пугает предстоящая операция, а тут еще новые обстоятельства. Неизвестность пугает еще больше».

Understand – понять эмоцию

Пример: «Я понимаю, это самое тяжелое – видеть, как болеет твой ребенок, и вы чувствуете, как будто теряете контроль над ситуацией».

Respect – проявить уважение

Пример: «Но вы уже столько прошли, смогли привезти его сюда…».

Support – поддержать

Пример: «Давайте, я сам лично прослежу, чтобы все было стерильно/мы воспользуемся одноразовыми инструментами».

Explore – раскрыть эмоции подробнее

Пример: «Есть ли что-то еще, что тревожит вас относительно состояния ребенка?».

Модель 5's «А» способствует мотивации пациентов на принятие решения, касающегося постоянного приема препаратов, вызывающих порою субъективно трудное физическое и психическое состояние. Такую модель мы рекомендуем применять при коммуникации с онкобольными пациентами, пациентами, страдающими ВИЧ\СПИДом.

1. Asses – оценивать ситуацию и состояние пациента
2. Advise – использовать советы
3. Agree – соглашаться
4. Assist – помогать
5. Arrange – договариваться, приходить к соглашению.

Таким образом, рассмотренные методы обучения способствуют формированию эмпатической коммуникативной компетенции, имеют свои особенности, области применения и ограничения. Современная дидактическая методология способствует активному и сознательному вовлечению учащихся в процесс обучения. Для эффективности достижения поставленных целей необходим интегративный подход, верное сочетание и комбинация педагогических методов, средств и технологий. Необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности учащихся.

Сформированная эмпатическая коммуникативная компетенция учащихся медицинских колледжей является важной составляющей психологической готовности к профессиональной деятельности: положительной мотивации к будущей профессии, адекватной самооценки личностных возможностей, чувственному восприятию, ответственности за результат в профессиональной деятельности.

Библиография

1. Goraș-Postică V. Formarea de competențe profesionale în contextul actual al învățământului superior. În: Studia universitatis moldaviae. Seria «Ştiinţe ale educaţiei», 2013, nr.5(65).

2. Șevciuc M. (coord.) Guțu Vl., Goraș-Postică V. et al. Didactica universitară: Studii și experiențe. Ediția a II. Chișinău: USM, 2013.
3. Васильева Л. Н., Андрианова Е. С. Об эмпатии врачей разных специальностей. В: «Педагогические и психологические науки: Актуальные вопросы»: Материалы заочной научно-практической конференции.
4. Гейхман Л.К. Интерактивное обучение общению: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Гейхман Любовь Кимовна. Екатеринбург, 2003. с. 43.
5. Доника А. Д. Профессиональный онтогенез: медико-социологические и психолого-этические проблемы врачебной деятельности. Москва: Изд-во «Академия Естествознания», 2009. с. 300.
6. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности. Москва: Просвещение, 1995. с. 183.
7. Карунная О.В. Формирование коммуникативной компетентности подростков в процессе работы со сказкой. Архангельск: САФУ, 2012. с. 160.
8. Константинова Т.В. Особенности коммуникативных установок во взаимодействии врача с больными: Автореф. дис. … канд. психол. наук Т.В. Константинова. Самара, 2006. с. 25.
9. Левина И.А., Лебедева И.Б., Кузнецова Т.В. Роль Этического кодекса в работе современных медсестер. Материалы III Всероссийского съезда средних медицинских работников, ч.2. Екатеринбург, 2009. с. 392.
10. Мушников Д.Л. Культура средних медицинских работников. В: Материалы III Всероссийского съезда средних медицинских работников. ч.2. Екатеринбург, 2009. с. 68-71.
11. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. Москва: Изд-во МГУ, 1982. с. 216.
12. Самойленко В.В. Этические принципы сестринского дела. В.В. Самойленко. Сестринское дело. № 1, 2009. с. 21-23.

CZU: 37.018.1

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

ГРЕКОВА Н.Ф., ТЛ «М.Греку», психолог I дид.ст.
КУЛИК О.П., психолог ТЛ «М.Греку» I дид.ст.

Резюме. Статья посвящена проблеме внедрения инклюзивного образования в общешкольную программу. Актуальность темы обусловлена недостаточным уровнем разработки нормативной базы, трудностями в материальном обеспечении, отсутствием квалифицированных кадров и слабостью организации управленческого аппарата. Авторами проведена серьезная исследовательская работа со всеми участниками учебно-воспитательного процесса по изучению отношения к проблеме совместного обучения детей с особыми образовательными потребностями в общей школе. На основании полученных результатов, был выделен основной спектр возможных проблем и намечены пути их преодоления. Научная статья соответствует всем требованиям, предъявляемым к работам такого рода.

Summary. The article deals with the implementation of inclusive education in the school-wide program. Relevance of the topic due to the insufficient level of development of the regulatory framework, difficulties in material security, the lack of qualified personnel and weak organization of the administrative apparatus. The authors conducted a serious research work with all members of the educational process for the study of attitudes to co-education of children with special educational needs in the public school. Based on the results, was isolated basic range of possible problems and ways to overcome them. Scientific article meets all the requirements for this kind of work.

Долгие годы, в нашей стране, система образования полноценно принимала в себя только тех, кто отвечает её определенным требованиям, детей, способных обучаться по общей для всех программе и показывать результаты успеваемости, нормальные для всех. Это привело к тому, что определенная категория детей, а именно детей с особенными образовательными потребностями, оказались в изоляции.

В наше время система образования Республики Молдова ориентируется на мировую образовательную политику, основные требования которой заключаются в том, чтобы образование было универсальным, то есть должно обеспечивать потребности в учении и равенство всех детей. Цель современной школы – помочь каждому ученику в достижении успеха, не допустить его исключения из жизни общества. Поэтому на протяжении многих лет система образования нашего государства подверглась множеству реформ, целью

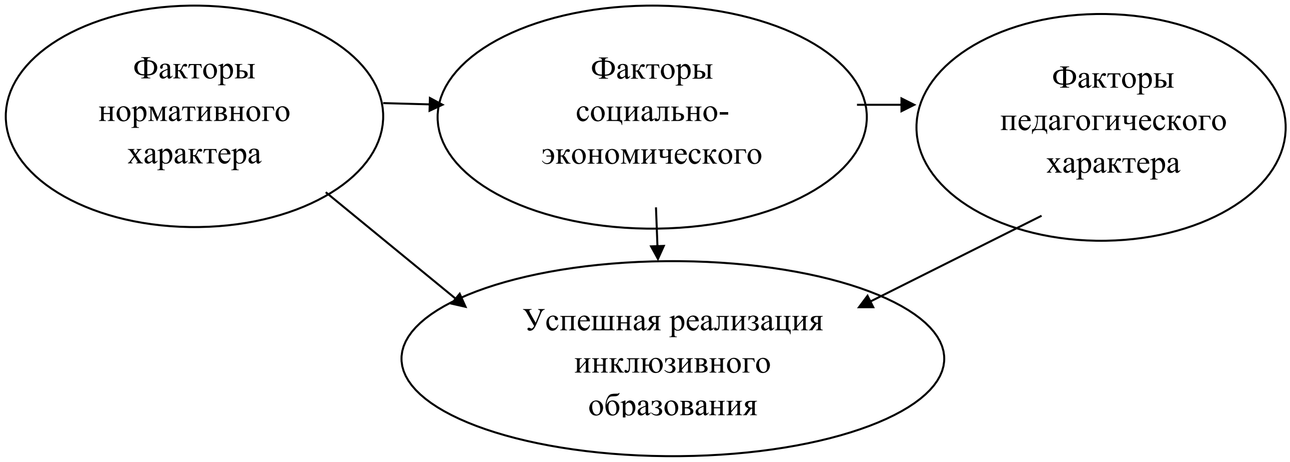
которых являлась модернизация и демократизация образования, создание системы национального образования, обеспечение условий для освоения интеллектуального потенциала каждого ребенка, независимо от материального положения семьи, среды пребывания, этнической принадлежности, языка общения или религиозного выбора родителей. Это объясняет особое значение, придаваемое в настоящее время социальному сплочению и концептуальному пересмотру системы образования с точки зрения инклюзии [4].

Инклюзивное образование процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в том числе и для детей с особыми потребностями. В основу инклюзивного образования заложена идеология, исключающая любую дискриминацию детей и обеспечивающая отношение ко всем людям как к равным, но и при этом создает необходимые условия для детей, которые имеют особые образовательные потребности. При инклюзивном образовании «не ребенок подгоняется под существующие в образовательном учреждении условия и нормы, а, наоборот, вся система образования подстраивается под потребности и возможности конкретного ребенка» [1].

На первый взгляд, такие изменения в системе образования воспринимаются как трудно реализуемые, а в некоторых моментах напоминают утопию. Но благодаря опыту стран, которые уже долгие годы практикуют инклюзивное образование и имеющие свои положительные результаты, мы понимаем, что такая перестройка системы образования возможна.

Так в Дании с 1950-х годов все студенты, получающие педагогическую профессию, в обязательном порядке проходили краткое ознакомление с проблемами обучения детей с особыми образовательными потребностями. Учителя заранее знали, что делать, если в классе оказывался “нестандартный” ученик, как помочь ему, как разговаривать с его родителями, к какому специалисту порекомендовать им обратиться. В Италии с 1977 года все специализированные учреждения были разом закрыты во всей стране, дети-инвалиды были включены в жизнь общества. В Великобритании инклюзивное образование стало частью национальной образовательной программы в 1978 году. Именно тогда было введено словосочетание «специальные образовательные потребности». Инклюзивное образование в Испании насчитывает более 40 лет, в 1940 впервые был официально закреплен в Общем законе об образовании.

С каждым днем процесс инклюзии набирает все большие обороты и в Республике Молдова, но параллельно с этим сталкивается все с большим сопротивлением [4]. На протяжении последних лет в Республике Молдова продвигались некоторые инициативы по решению проблем детей и молодежи с риском образовательного и социального исключения. Чаще всего случаи инклюзии являются эпизодическими и не имеют системный характер. Что является следствием несовершенства трех основных факторов, от которых зависит успешность реализации инклюзивного образования.



На сегодняшний день, инклюзивное образование не достаточно обеспечено необходимыми финансовыми и человеческими ресурсами, которые выражаются в:

1) отсутствие взаимосвязанности между законодательством в области образования и законодательством в области социальной зашиты;
2) отсутствие подходящих механизмов оценки развития детей и определения требований специального образования,
3) недостаточный уровень информирования родителей в отношении возможностей образования, существующих для различных групп детей и молодежи;
4) недостаточность выделенных бюджетных ресурсов,
5) перегруженная учебная программа, негибкая, не ориентированная на освоение потенциала каждого ребенка,
6) учебники, не адаптированные к специальным образовательным потребностям;
7) система оценки, не адаптированная к индивидуальным образовательным потребностям;
8) отсутствие педагогических кадров для поддержки и квалифицированного персонала для специальной помощи: психологов, логопедов,

психопедагогов, социальных ассистентов, психотерапевтов, кинетотерапевтов, психоневрологов и др., необходимых для обеспечения инклюзивного образования [5].

Сегодня, лицей Михай Греку находится на этапе активной реализации проекта инклюзивного образования. Одним из ключевых моментов на данном этапе мы считаем непрерывное формирование психологической готовности всех участников учебно-воспитательного процесса к изменениям образовательной среды. Инклюзивное образование повлекло за собой изменения в работе администрации и коллектива школы, в уровне управления учебным заведением, организации всей системы его внутренних и внешних отношений. Важным элементом является работа менеджерского аппарата по обеспечению соответствия образовательной среды и технологий потребностям социального развития каждого ребенка, создание условий, которые будут, является стимулом взаимопонимания и социального взаимодействия и одновременно играть роль защитного пространства.

Внедрение инклюзивного образования достигается путем высокого уровня профессионализма педагогических кадров в реализации профессиональных, психопедагогических, психосоциальных, менеджерских, технических и технологических компетенций. Уметь решать коррекционно-педагогические и социально-реабилитационные задачи.

Фундаментальной задачей являлась подготовка родителей здоровых детей к совместному обучению, развеять их опасения, связанные с возможным негативным отношением своих детей к детям-инвалидам. А также формирование внутренней готовности учащихся к толерантному взаимодействию с новыми одноклассниками, внутренняя мотивация к взаимопомощи, сотрудничеству, поддержке.

В нашем исследовании была изучена степень эффективности внедрения и реализации инклюзивного образования в лицее «Михай Греку». Исследование было проведен методом анкетног опроса. Всего в исследовании участвовало 1012 человек, из них учителей - 86, учащихся (по 1 классу из каждой параллели) - 324, родителей - 602.

Результаты анкетирования всех участников учебно-воспитательного процесса лицея «Михай Греку» представлены в таблицах:

• *Для педагогического коллектива*		
Испытываете ли Вы трудности при реализации индивидуального подхода во взаимодействии с детьми с ООП?		
Испытываю – 4%	Частично испытываю – 61%	Не испытываю – 35%

Замечаете ли Вы повышение качества усвоения учебной программы у детей с ООП?		
Замечаю – 41%	Частично замечаю – 47%	Не замечаю – 12%

• *Для ученического коллектива*		
Являются ли дети с ООП частью вашего классного коллектива?		
Являются – 73%	Частично являются – 25%	Не являются – 2%
Испытываешь ли ты негативные чувства при взаимодействии с ребенком с ООП?		
Испытываю – 0%	Частично испытываю – 16%	Не испытываю – 84%

• *Для коллектива родителей*		
Испытываете ли Вы опасения от того факта, что рядом с Вашим ребенком обучается ребенок с ООП?		
Испытываю – 18%	Частично испытываю – 41%	Не испытываю – 41%
Влияет ли совместное обучение с ребенком с ООП на качество усвоения учебной программы?		
Влияет – 12%	Частично влияет – 36%	Не влияет – 52%

Таким образом, лицей «Михай Греку» демонстрирует серьезное отношение

к проблеме эффективной реализации инклюзивного образования, проводя текущий мониторинг трудностей, с которыми сталкиваются все участники учебно-воспитательного процесса. Инклюзивное образование стремится укрепить в сознании людей мысль, что все дети — индивидуумы с различными потребностями в обучении. Администрация лицея «Михай Греку» и педагогический состав объективно оценивают возникающие проблемы и стараются разработать более гибкий подход к преподаванию и обучению для удовлетворения различных потребностей.

Литература

1. Коркунов В. В. Концептуальные подходы в организации помощи детям с проблемами В: Гуманизация и гуманитаризация педагогического образования. Урал. гос. пед. ин-т. Екатеринбург, 2012.
2. Boici Gh., Stănică I. Evaluarea copiilor cu CES în perspectiva integrării. Reşiţa: Timpul, 1998.
3. Михальченко К. А. Инклюзивное образование – проблемы и пути решения В: Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. СПб, 2012.
4. Gherguţ A. Sinteze de psihopedagogie specială. Iași: Editura Polirom, 2005.
5. Ghid de predare-învățare pentru copiii cu cerinte educative speciale: Culegere de texte. București: Asociatia RENINCO Romania, Editura Marlink, 2000.

SECȚIA 13.
MANAGEMENT EDUCAȚIONAL

CZU: 371.26

EVALUAREA - PARTE COMPONENTĂ A PROCESULUI EDUCAȚIONAL, CONSIDERAȚII TEORETICO-PRACTICE

Ana BÎTCĂ, IP Liceul Teoretic „Liviu Deleanu”, mun. Chișinău
Ion BÎTCĂ, USEM

În relație cu principale elemente ale procesului educațional – predarea și învățarea, evaluarea are un rol complex în activitatea școlară și implicit în relaționarea cu factorii umani pe care acest proces îi implică.

Evaluarea, alături de predare şi învăţare, reprezintă o componentă operaţională fundamentală a procesului de învăţământ. Având un rol important atât prin evaluarea sumativă, cât și cea formativă, oferă informaţii despre progres şi ghidează învăţarea. În mod curent prin *evaluare în învățământ* se înțelege actul didactic complex al procesului de învățământ care asigură evidența cantității cunoștințelor dobândite, valoarea nivelului performanțelor și eficiența acestora [7, p. 32]. Totodată oferă și soluții de perfecționare a întreg procesului de predare-învățare, care este într-o continuă modificare, iar aceste modificări în cele mai dese cazuri sunt determinate de rezultatele evaluărilor făcute de cadrele didactice.

Predarea este componenta prin care transmitem conținut către elev. De cele mai multe ori, predarea se rezumă la un proces unidirecțional, dar care, in cadrul unui proces didactic modern, se dorește a fi și interactivă – ceea ce permite și testarea capacitatăților elevului de a reține, înțelege și aplica ideile sau conceptele prezentate în procesul de predare [3, p. 45]. Chiar dacă interactivitatea este des întâlnită în procesul de predare nu de multe ori se încheie cu o evaluare pe bază de note, ci este mai mult o formă de autoevaluare a procesului educațional în sine, dar care îi permite profesorului să-și direcționeze acțiunile de predare în direcția cerută de o situație sau alta, ghidându-se de reacțiile elevilor. Învățarea este componenta individuală, unilaterală, voită și foarte diversificată practicată de elev. Învățarea necesită, pe lângă majoritatea teoriilor, o puternică componentă de motivare. Motivația de a învăța, dincolo de teama unei note, este un factor social-cultural foarte complex, ce cade atât în responsabilitatea profesorului dar, totuși, într-o măsură mult mai mare a elevului, implicând și interacțiunea cu părintele – în cele mai dese cazuri atunci când este vorba de elevi de vârstă mică și medie. Pentru a stimula învățarea de cele mai dese ori atât profesorii, cât și părinții sunt provocați să dea răspuns la întrebarea demotivațională: *„de ce trebuie să învăț asta…”* [4, p. 64]. Răspuns la această întrebare auzită tot mai des în ultimul timp trebuie oferit încă din partea de predare.

Evaluarea, însă, practic în totalitate este responsabilitatea profesorului, iar reieșind din aceasta atât profesorul cât și întreg sistemul educațional trebuie să asigure cele 3C – adică trebuie să asigure cele trei caracteristici esențiale ale evaluării: să fie continuă, completă și corectă. Complexitatea procesului de evaluare izvorăște din întrebările cheie la care se referă Alain Kerland [5, p. 22]:

- Pentru ce se face evaluarea (care sunt funcțiile acesteia)?
- În raport cu ce (care este sistemul de referință, care sunt criteriile evaluării)?
- Pentru cine (care sunt destinatarii evaluării)?
- Ce se evaluează (conduite, rezultate, procese, evoluții)?
- Cu ajutorul a ce (a căror instrumente și prin ce proceduri se face evaluarea)?

Scopul evaluării nu este de a parveni la anumite date, ci *de a perfecționa procesul educativ*. Evaluarea nu trebuie să se limiteze la o judecată asupra randamentului școlar, ci trebuie să asigure stabilirea unor acțiuni precise, care să permită o adaptare necontenită a strategiilor educative la particularitățile situației didactice, la particularitățile elevilor, la condițiile economice si instituționale existente [6, p. 68]. Evaluarea trebuie să permită ca să se determine de fiecare dată în ce măsură putem transforma situația educațională într-o realitate convenabilă, adecvată obiectivelor în extensie ale școlii, care permit să subliniem că evaluarea are un rol deosebit atunci când ne referim la: educarea capacității de autoapreciere; prevenirea eșecului școlar; reorganizarea activității educaționale; dezvoltarea personalității elevilor

Structura procesului de evaluare, analizat în viziune sistemică de mai mulți autori cuprinde următoarele trei etape: *verificarea*, *măsurarea* și *notarea*.

Verificarea presupune colectarea de informații referitoare la nivelul performanțelor școlare ale evaluaților, respectiv la cunoștințele, abilitățile, capacitățile, competențele, comportamentele și atitudinile acestora, prin aplicarea unui ansamblu de strategii, metode, tehnici, procedee și instrumente [2, p. 35]. Cadrul didactic la fiecare lecție este pus în situația de colectare a unor astfel de informații, iar această colectare o poate face la fiecare etapă a lecției în funcție de reacțiile elevului și de participarea acestuia la discuții sau dezbateri. Apare întrebarea, la acest moment, cum verificăm dacă elevul nu participă? Subliniem în acest caz, că neparticiparea la fel ar putea fi un indiciu despre performanțele școlare, care urmează a fi evaluate.

Măsurarea reprezintă acțiunea de interpretare și apreciere a performanțelor evaluaților prin raportarea lor la un șir de indicatori de performanță, la sisteme de referință, la standarde de performanță, la sisteme de criterii de evaluare. În general, evaluarea se referă la acordarea unei semnificații cantitative caracteristicilor

calitative. Măsurarea în calitate de componentă a evaluării se referă la acordarea unor semnificații [2, p. 42]. Profesorul poate face acest lucru în baza unor bareme de referință generale sau specifice, adaptate momentului.

Notarea sau decizia de ameliorare, presupune precizarea, rafinarea semnificației atribuite prin măsurare, grație emiterii unor judecăți de valoare asupra rezultatelor, care să se încheie cu adoptarea deciziei. În actul evaluativ decizia este luată ca urmare a asocierii rezultatelor cu scări de notare și acordării de note sau calificative școlare. Notarea reprezintă acțiunea cadrului didactic de apreciere prin note școlare a progresului școlar realizat de elevi, respectiv cuantificarea nivelului lor de cunoștințe, abilități, capacități, atitudini, aptitudini, etc. [2, p. 49]. Această ultimă etapă a evaluării pare să fie destul de semnificativă, dar si anevoioasă dat fiind necesitatea de a motiva o decizie sau alta, de a justifica elevului nota în așa fel încât să se păstreze starea de bine dar și să se respecte conceptul de școală prietenoasă copiilor.

Aceste trei etape trebuie percepute și integrate într-un tot întreg, deoarece doar parcurgându-le profesorul poate să facă o evaluare obiectivă, care trebuie să finalizeze cu o analiză și explicații de rigoare, pentru că doar în așa situație evaluabilul va ajunge la o conluzie constructivă cu referire la momentul evaluat.

Pornind de la complexitatea procesului - evaluarea trebuie să răspundă anumitor obiective, dar și să îndeplinească mai multe funcții, care pot fi rescrise pe parcursul evaluării, în dependență de transformările previzibile sau imprevizibile. Obiectivele evaluării trebuie întotdeauna să fie în corelare cu obiectivele învățării: cunoaștere, înțelegere, aplicare, analiză, sinteză, evaluare, aptitudini și deprinderi [8, p. 47]. Funcțiile de informare pedagogică, de diagnoză pedagogică, de prognoză pedagogică pe care trebuie să le îndeplinească evaluarea pot fi descifrate în:

Funcția de constatare si diagnosticare a performanțelor obținute de elevi, explicate prin factorii si condițiile care au condus la succesul sau insuccesul școlar (factori psihologici, de natură pedagogică, socială, factori stresanți) sunt puse în evidență și cauzele unei eficiențe scăzute a predării si a învățării.

Funcția de reglare si perfecționare continuă a metodologiei instruirii, pe baza informațiilor obținute din explicarea factorilor și a condițiilor care au determinat rezultatele la învățătură, care se realizează prin feed-back.

Funcția de informare a părinților elevilor si a societății cu privire la rezultatele și evoluția pregătirii elevilor pentru integrarea lor socio-profesională.

Funcția motivațională, de stimulare a interesului pentru învățare, pentru autocunoaștere și autoapreciere corectă, în raport cu obiectivele învățării școlare.

Funcția de predicție (prognosticaă) și de decizie privind desfășurarea activității instructiv-educative în scopul ameliorării ei, pe baza cunoașterii cauzelor ineficienței.

Funcția de selecționare și clasificare a elevilor cu rezultatele școlare obținute.

Funcția formativ-educativă, de ameliorare a metodelor de învățare folosite de elevi de stimulare si optimizare a învățării și de consolidare a competențelor școlare.

Funcția de perfecționare si inovare a întregului sistem școlar.

Evaluarea care poate fi orală sau scrisă; inițială (foarte rar), formativă (deseori), sumativă (rareori) este realizată prin diverse metode și tehnici printre care:

Observația - care presupune urmărirea atentă a modului în care elevii participă la lecții în diferite momente ale acestora, precum și a celui în care își îndeplinesc diversele sarcini formulate de către dascăli, chestionarea orala [9, p. 167]. Este o conversație prin care se urmărește volumul si calitatea cunoștințelor, priceperile și deprinderile achiziționate, precum și capacitatea elevilor de a opera practic cu acestea. În parctica educațională această metodă pare a fi una universală și cel mai des folosită de profesori, chiar dacă nu întotdeauna finalizează cu notarea elevilor. Importanța observației este că anume ea completează imaginea de ansamblu a ceea ce vrem să evaluăm, dat fiind că ea este permanent la îndemâna cadrului didactic.

Probele scrise. Avantajul că permit verificarea unui numar mare de elevi în același interval de timp, au un grad mai mare de obiectivitate si favorizează elevii timizi care au dificultăți în exprimare, conferindu-le tuturor posibilitatea de a-și expune ideile în mod independent și de a-și dezvolta abilitățile cognitive [1, p. 182]. Față de astfel de probe se impun cerințe mai exigente și profesorul trebuie să fie mult mai atent la elaborarea acestora, luând în considerare mai mulți factori.

Probele practice - presupun aplicarea cunoștințelor teoretice însușite precum si deprinderilor si priceperilor anterior formate [4, p. 143]. Chiar dacă la prima vedere astfel de probe ar părea proprii pentru disciplinele reale, ele pe larg pot fi folosite și la disciplinele umaniste, aceasta fiind doar o chestiune ce ține de abilitățile și deschiderea profesorului față de varietate.

Evaluarea prin proiecte - este o metoda ce în viziunea curriculară modernă are o valoare formativă deosebită, deoarece lasă elevului o mai largă posibilitate de a-și valorifica potențialul creativ, *portofoliul* este reprezentat de *„mapa”* sau *„dosarul”* elevului. Aici vor fi consemnate toate realizările elevilor care să oglindească activitatea lor științifică la o materie școlara.[3, p. 214]. Acest tip de evaluare ar putea fi considerat ca un examen final la orice disciplină, bineînțeles împreună cu o prezentaree de rigoare în fața unei comisii multiple. O așa abordare față de procesul

de evaluare este destul de lacunară, dar care totuși merită a fi analizată și transpusă în practică, dat fiind tendințele didacticii moderne ce țin de inter și transdisciplinaritate.

Testul didactic – este considerat de majoritatea specialiştilor ca fiind cea mai obiectivă metodă de evaluare, care permite determinarea gradului de însușire a cunoştinţelor şi posibilitatea de a opera cu ele in practica. *Testele de cunoştinţe* aplicate în cazul examenelor şcolare dobândesc statut de *teste docimologice*. Elaborarea lor presupune valorificarea obiectivelor specifice programei şcolare, asumate la nivel de semestru, an sau ciclu şcolar, sau de alt tip, în dependenţă de perspectiva tipului de examen [9, p. 178]. Testul didactic nu trebuie folosit în practica didactică ca o sperietoare pentru pregătirea de examen ci ca și elevii să conştientizeze că acesta este un pas important pentru organizarea parcursului de după acest moment.

Complexitatea procesului de evaluare obligă profesorii la utilizarea unui repertoriu cat mai divers de metode si tehnici, care să corespundă obiectivelor și să îndeplinească funcțiile de referință. Necesitatea diversificării strategiilor didactice în procesul de evaluare este întărită și de complementaritatea avantajelor unora si limitele altora, dascălului fiindu-i contraindicat sa abuzeze doar de o singură metoda, fără a le lua in calcul si pe celelalte. Pornind de la această ideea, dar luând în considerare și multitudinea de aspecte teoretice complementare procesului de evaluare subliniem că responsabilitatea cadrului didactic în desfășurarea acestuia este una foarte mare și necesită o atenție deosebită.

Bibliografie

1. Bocoș M., Jucan D. Evaluarea în procesul didactic. Pitești: Paralela 45, 2019. p. 219.
2. Cristea S. Evaluarea instruirii în cadrul procesului de invatamant. București: Ed. DPH, 2019, p. 160.
3. Dulamă M.-E. Metodologie didactică. Cluj-Napoca: Ed. Clusium, 2002, p. 267.
4. Dulamă M.-E. Cum îi învăţăm pe alţii să înveţe, teorii și practici didactice. Cluj-Napoca: Ed. Clusium, 2009, p. 256.
5. Kerlan A. Les didactiques entre instruction et instrumentation. în Revue du CRE, Université de Saint-Etienne, 1999, p. 9-31.
6. Nicola I. Pedagogie. Bucuresti: Ed. ALL, 1994, p. 357.
7. Radu I. T. Evaluarea in procesul didactic. București: Ed. PD, 1981, p. 325.
8. Stanciu M. Teoria instruirii si a evaluării. Iași: Ed: „I. Ionescu de la Brad”, 2015, p. 299.
9. Stanciu M. Introducere în pedagogie. Iaşi: „I. Ionescu de la Brad”, 2003, p. 204.

CZU: 371.214.112:374

REPERE ALE ELABORĂRII CURRICULUMULUI DE BAZĂ PENTRU EDUCAȚIA EXTRAȘCOLARĂ DOMENIUL ȘTIINȚĂ, TEHNICĂ, TEHNOLOGII

Viorel BOCANCEA, Catedra Pedagogie și Psihologie generală, UST
Elena SOCHIRCĂ, Catedra Geografie Umană, Regională și Turism, UST
Victor CIUVAGA, IPLT ”C. Stere”, or. Soroca

Curriculumul de bază pentru educația extrașcolară, domeniul Știință. Tehnică. Tehnologii reprezintă componenta *Cadrului de referință* al educației și învățământului extrașcolar [1], dar și componenta nonformală a Curriculumului Național [2]. În baza acestui document, cadrele didactice vor elabora Programele de activitate a cercului (sau altor forme ale învățământului nonformal), proiectarea de lungă durată, scenarii ale activităților etc. Curriculumul de bază pentru educația extrașcolară va servi drept reper pentru elaborarea manualelor, ghidurilor și a altor auxiliare, necesare pentru implementarea acestuia. Ca și în cazul Curriculumul pe discipline [3] pentru învățământul formal, cu o tradiție de peste două decenii, documentul în cauză posedă un șir de caracteristici esențiale:

- orientarea spre formarea de competențe;
- centrare pe cel ce învață;
- asigurarea interconexiunii dintre finalități, conținuturi și activități de învățare;
- varietatea conținuturilor;
- inter- și trans-disciplinaritatea;
- învățarea activă în medii favorabile de educație.

De rând cu acestea, Curriculumul de bază pentru educația extrașcolară, domeniul Știință. Tehnică. Tehnologii trebuie să posede și următoarele caracteristici:

- finalitățile și conținuturile vor avea un caracter variant, depinzând de interesele, doleanțele celor ce învață;
- activitățile educative prevăd participarea activă a elevilor în acest proces în raport cu oportunitățile acestora;
- nivel mai înalt de motivare a elevilor pentru activitățile extrașcolare respective;
- libertatea cadrelor didactice în alegerea strategiilor educative.

Domeniul Știință. Tehnică. Tehnologii poate fi definit ca unul extrem de important pentru economia națională, care asigură o paletă de profiluri aflate la intersecția matematicii, științelor, tehnicii, tehnologiilor și artelor, cu diverse aplicații

în cele mai necesare domenii ale activității umane: protecția naturii, sănătății personale și publice, amenajarea confortabilă a locului de trai, perfecționarea mijloacelor tehnice, sporirea productivității muncii, dezvoltarea intelectuală și culturală etc.

Domeniul Știință. Tehnică. Tehnologii se structurează pe următoarele profiluri:

1. *Matematică și științe*, care asigură o paletă de cercuri de matematică, fizică, astronomie și chimie, unde se pune accent pe cunoașterea științifică a lumii.
2. *Științe ecologo-biologice*, care include domenii de conținut, precum: educația pentru mediu, educația pentru sănătate, dezvoltarea durabilă, investigarea componentelor mediului înconjurător prin prisma interdisciplinarității ș.a. unde se pune accent pe observații directe asupra mediului, investigații, proiecte și învățarea experiențială.
3. *Științe tehnice,* care include domenii de conținut, precum: aeromodelism, rachetomodelism, automodelism, navomodelism, radiotehnică, radioamatorie, tâmplărie, autovehicule, karting, conducerea motocicletei, manevrarea dronelor, modelarea elicopterelor etc. unde se pune accent pe extinderea cunoștințelor privind educația tehnologică, conținuturile din domeniul tehnicii, tehnologiilor prin aplicații practice a acestora, utilizând investigații, participând la competiții etc.
4. *Tehnologia informației și comunicațiilor*, care include domenii de conținut, precum robotica, design grafic, Lego inginerie, programarea în C/C++, Entry etc, proiectarea și dezvoltarea aplicațiilor mobile, inteligența artificială, proiectarea și dezvoltarea web, administrarea calculatoarelor şi a reţelelor, programare interactivă ș.a. unde se pune accent pe extinderea cunoștințelor privind informatica și tehnologia informației și comunicațiilor (TIC), conținuturile din domeniul TIC, roboticii, mecatronicii etc. prin aplicații imediate a acestora, utilizând metode interactive (jocuri, proiecte etc).
5. *Tehnologiile* – reprezintă un profil multiaspectual și corelează cu disciplinele și tipurile de activități din aria curriculară ”Educația tehnologică”. Acest profil include aşa domenii de conţinut ca Modelarea artistică; Arta culinară și sănătatea; Reciclarea creativă; Meşteşuguri populare etc.

Pentru fiecare profil se propune o listă de cercuri (sau alte forme de educație nonformală), care poate fi extinsă în funcție de:

- ✓ necesitățile reale ale elevilor;
- ✓ experiența și creativitatea cadrelor didactice;
- ✓ necesitățile comunităților locale etc.

În continuare propunem o listă de astfel de cercuri pentru fiecare profil.

1. *Matematică și științe* - Fizica distractivă, Matematica pentru isteți, Fizica din jurul nostru, Tânărul cercetător, Matematica distractivă, Istoria matematicii, Istoria fizicii, Cunoașterea Universului etc.

2. *Științe ecologo-biologice* - În lumea plantelor medicinale, Tânărul ecologist/Educație pentru mediu, Educație pentru sănătate, Educație în bioetică, Geografie distractivă,Tânărul biolog, Cercul de meteorologie etc.

3. *Științe tehnice* - Aeromodelism, Rachetomodelism, Automodelism, Navomodelism, Radiotehnică, Radioamatorie, Tâmplărie, Karting etc.

4. *Tehnologii infromaționale și comunicaționale* - Robotică Arduino, Robotică Lego Mindstorms EV3, Design Grafic, Robotică Lego WeDo, Lego duplo, Lego engineering, Programarea în C/C++, Entry ș.a., Proiectarea și dezvoltarea aplicațiilor mobile etc.

5. Tehnologii *Modelarea artistică; Arta culinară și sănătatea; Reciclarea creativă; Meșteșuguri populare etc.* - Arta culinară și sănătatea, Modelarea artistică, Reciclarea creativă, Meșteșuguri populare. Prelucrarea artistică a lemnului, Prelucrarea artistică a pietrei, Prelucrarea artistică a metalelor, Olăritul, Împletirea etc.

Elaborarea și implementarea Curriculumului de bază pentru educația extrașcolară, domeniul Știință. Tehnică. Tehnologii, va contribui la stabilirea modalităților de asigurare a corelării dintre învățământul formal și extrașcolar în plan conținutal și organizațional.

Bibliografie

1. Guțu Vl. (coord.șt iinț.), Grîu N. (coord.gen.), Crudu,V. (coord.gen.), Marț V. (coord.op.), Bragarenco N., Burduh A., Cosumov M., Cotovițcaia D., Florea V., Guțu Vl., Șevciuc M., Țurcanu C. Cadrul de referință al educației și învățământului extrașcolar din Republica Moldova. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, Universitatea de Stat din Moldova, Chişinău, 2020, 98 p.
2. Guțu Vl. (coord.științ.), Grîu N. (coord.gen.), Crudu V. (coord.gen.), Marț V. (coord.op.), Bragarenco N., Burduh A., Cosumov M., Cotovițcaia D., Florea V., Guțu Vl., Șevciuc M., Țurcanu C. Curriculum de bază: competențe pentru educația și învățământul extrașcolar din Republica Moldova. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, Universitatea de Stat din Moldova, Chişinău: CEP USM, 2020, 30 p.
3. Curricula disciplinare și Ghiduri de implementare 2019. Disponibil pe: https://mecc.gov.md/ro/content/invatamint-general

CZU: 371.21+371.134

DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR MANAGERIALE A CADRELOR DIDACTICE DIN PERSPECTIVA FORMĂRII PROFESIONALE CONTINUE

Lilia CEBANU, doctor în pedagogie, lector universitar
Catedra Pedagogie și Metodica Învățământului Primar, UST

Managementul educaţional reprezintă o formă de conducere superioară a sistemului de învăţămînt la nivel global, ce necesită un complex de competenţe în concordanţă cu cerinţele societăţii informaţionale şi ale paradigmei curriculare, fiind, totodată, şi unul dintre factorii esenţiali care explică succesul sau insuccesul unei instituţii educaționale. Principala controversă a managementului educaţional se referă la cultivarea abilităţilor de conducere, la faptul dacă managerii se nasc sau se pot forma prin educaţie. Desigur, nu poți deveni un manager veritabil doar urmând un curs de formare profesională continuă în domeniu. În formarea unui manager, evident contribuie procesul de transformare personală, dar şi talentul, flerul înnăscut.

Când facem referire la manager, în contextul managementului educaţional, „acesta constituie unul dintre factorii cheie ai introducerii oricăror schimbări educaţionale. Fără manageri competenţi, pregătiţi și capabili să decidă rapid şi eficient în cele mai variate condiţii, reforma educaţională va eşua. În contextul acivităţii manageriale definită ca arta de a face ca lucrurile să se realizeaze în instituții prin intermediul celorlalţi, managerul este cel care procură, alocă şi utilizează resurse fizice şi umane pentru a atinge scopurile stabilite” [2].

Este necesar să se sublinieze faptul că funcţia de manager evoluează permanent, adaptându-se diferitelor contexte sociale şi educaţionale. În prezent, funcţia de manager şcolar este în plină transformare și tinde către profesionalizare. Dezvoltarea competenţelor în domeniul managerial, constituie un proces desfăşurat pe întreaga durată a carierei şi implică o formare specializată, realizată atât în cadrul instituției cât şi în ansamblul mediului profesional şi social. Competenţele nu se pot măsura direct, ci urmărim cadrul didactic cum acţionează în anumite situaţii. Se poate considera că cadrul didactic este făuritorul propriilorcompetenţe. O persoană este competentă nu doar pentru că are cunoştinţe sau pentru că are experienţă practică, ci, pentru că ştie să combine, să mobilizeze resursele într-un anumit context. Dubla echipare cu resurse, atât interne cât şi externe, permite ştiinţa combinărilor. Există mai multe combinaţii posibile, ceea ce înseamnă că nu există un singur mod de a fi competent.

Din studiul privind competențele manageriale a specialistului francez, Guy le Boterf, desprindem următoarele concluzii [1]: competenţa este produsă de un individ sau de un colectiv, într-o situaţie dată (a fi capabil să acţionezi într-un câmp de condiţii şi resurse); ea este denumită şi recunoscută social (validată direct prin mediul social); ea corespunde mobilizării în acţiune unui anumit număr de resurse personale: *cunoştinţe, practici, aptitudini, combinate într-un mod specific şi completate de mobilizarea resurselor mediului social;* scopul este de a genera o performanţă predefinită.

Competenţa este văzută astăzi și ca un răspuns în reglarea cerinţelor pieţii, axat pe o mai bună utilizare a resurselor şi pe implicarea actorilor sociali în căutarea de soluţii. Competenţa unei persoane nu constă în faptul că deţine experienţă practică: *persoana trebuie să ştie să înlănţuie şi să combine un anumit număr de practici.* Activitatea competentă, ca şi experienţa practică se definesc prin *"a fi capabil să…".* Competenţa nu este perenă, ea evoluează în timp şi spaţiu, o schimbare din punct de vedere afectiv poate să aibă un impact foarte mare, pozitiv sau negativ, la nivelul competenţelor unei persoane, ea este privită ca o evaluare, este vorba de mediul profesional care te determină să fii competent sau nu. O competenţă poate fi construită dacă există "a şti să acţionezi" (savoir agir), dar şi "a vrea să acţionezi"

Competenţele manageriale necesare conducerii eficiente a unități de învățământ, în contextul actual, cel al orientării spre profesionalizare funcţiilor de conducere, de îndrumare şi de control din domeniul educaţional, pot fi prezentate pe categorii de competenţe, competenţe specifice, domenii de aplicare şi modalităţi de realizare.

În identificarea competențelor necesare dezvoltării și implementării conceptului, se iau în vedere următoare categorii de competențe prezentate în tabelul 1:

Tabelul 1. Categorii de competențe

Categorii de competențe
Competențe esențiale: sunt acele competențe asociate atribuțiilor din fisa postului, ce contribuie la desfășurarea propriu-zisă a a activității la nivel de post, departament și organizație
Competențe opționale: această categorie de competențe este necesară, însă contribuie mai puțin la activitatea de bază a instituției (ex.: propuneri de inovare, recomandări către colegi)
Competențe dorite: includ competețele secundare asociate sarcinilor ce contribuie indirect la activitatea instituției (ex.: luarea deciziilor);
Meta-competențe: sunt competențe care presupun ca angajații să învețe pe cont propriu să se adapteze la schimbările din mediul intern și extern instituției

Autorul Ph. Jonnaert ş.a. evidenţiază trei elemente constante ale conceptului de competenţă managerială redat în figura 1.

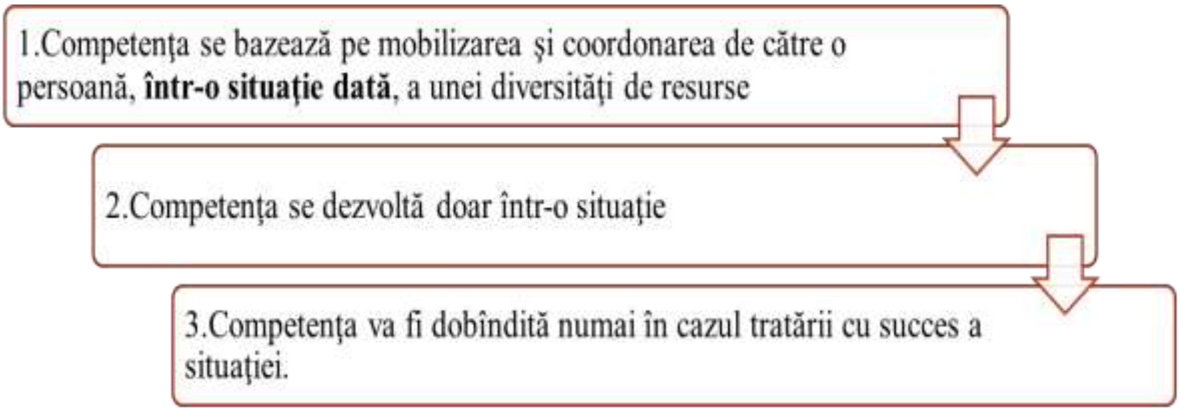


Fig. 1. Elementele constante ale conceptului de competență managerială

Competenţele există potenţial ca şi componente separate: *disponibilitatea de mobilizare, disponibilitatea de autoconducere, resurse interne* (cunoştinţe, abilităţi la o disciplină sau interdisciplinare etc.) şi *resurse externe* (internet, cărţi, oameni etc). *Mobilizarea* constă în concentrarea eforturilor fizice şi intelectuale într-o anumită direcţie şi este strîns legată de motivaţie. *O situaţie de problemă* simulată poate fi percepută de mai mulţi oameni, dar reacţia lor este diferită. Nu toţi se implică, nu toţi manifestă disponibilitate de mobilizare, iar o parte din cei care se implică o fac datorită capacităţii de autoimpunere. De menţionat că acţiunea bazată pe autoimpunere dă rezultate diferite de cea bazată pe motive interne, pozitive. Astfel, se conturează importanţa situaţiilor de integrare autentice în procesul de formare a competenţei, ele fiind capabile să pună în acţiune motivaţia intrinsecă, mărind şi gradul de disponibilitate. Un rol aparte în formarea/dezvoltarea competenţelor revine *autoconducerii*, definită drept utilizare conştientă a pachetului de resurse necesare pentru o acţiune eficientă într-o anumită situaţie, căutare şi activizare a resurselor adecvate. Ea se dezvoltă în procesul de învăţare în baza experienţei de rezolvare a problemelor, a situaţiilor şcolare şi de viaţă redate în figura 2.

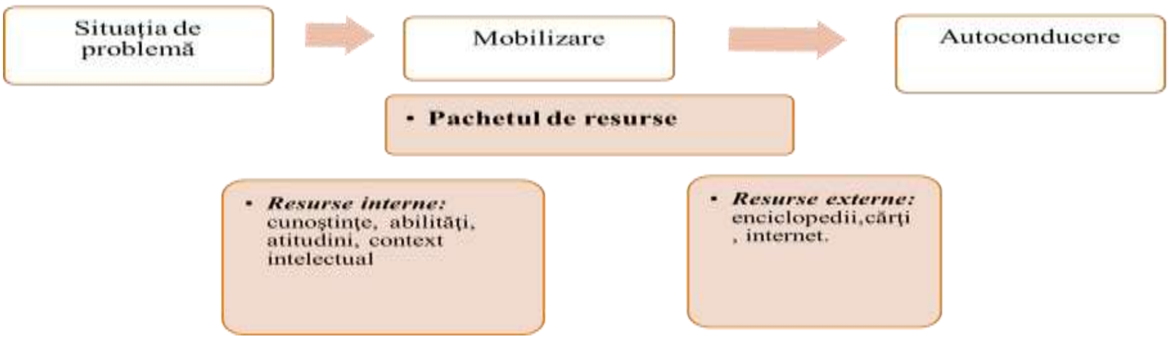


Fig. 2. Procesul de dezvoltare a competenței manageriale prin intermediul apariției situației problemă [5, pag.47]

În formarea profesională continuă propunem dezvoltarea competenţee conform următoarei structuri prezentate în tabelul nr. 2:

Tabelul 2. Structura dezvoltării competenței manageriale [apud 1]

Nivele	*nivel personal:* competențe ce permit realizarea echilibrului intern și interdependența celor cinci dimensiuni ale sinelui: corp, spirit, emoții, sisteme neurosenzoriale și conștiința.
	nivelul echipei: competențe privind capacitatea de a motiva, de a comunica, de a dezvolta atît structura, cît și procesele din cadrul echipei.
	nivelul cultural: competențe ce conduc spre armonie în organizație, prin realizarea sarcinii și bunele relații între oameni, ce solicită cunoașterea, atitudini, conștiință, valori, creativitate.

Conform nivelelor propuse în competența managerială cadrele didactice în rol de manageri, managerii şcolari prevăd capacitatea de proiectare şi monitorizare a politicii instituţie şcolare, de organizare a activităţii didactice într-un mediu dinamic, stimulativ şi performant, promovarea imaginii şcolii şi întreţinerea relaţiilor în comunitatea locală în baza a celor trei domenii din cadrul *profilului de competență a managerului*, prezentat în figura 3 şi a caracteristicilor ei redate în tabelul 3.



Fig. 3. Domeniile profilului de competenţă al managerului din sistemul educațional

Tabelul 3. Caracteristicile competenței manageriale [apud 4]

Caracteristicile competenței manageriale	este complexă – integrează/înglobează într-un proces o multitudine de cunoştinţe, abilităţi, atitudini şi aptitudini;
	este relativă – spre deosebire de un obiectiv care poate fi atins, o competenţă nu va fi atinsă, ea se dezvoltă pe parcursul trecerii de la un nivel inferior spre unul mai superior;
	este potenţială – poate fi proiectată şi evaluată;
	este exercitată într-o anumită situaţie – se manifestă esenţial prin capacitatea de adaptare/acomodare la situaţie;
	este transferabilă – trebuie să genereze o diversitate de performanţe într-o diversitate de contexte, ea presupune o adaptabilitate deliberată la un nou context al necesităţilor şi intenţiilor;
	este conştientă – este asociată necesităţilor şi intenţiilor, persoana trebuie să posede capacitatea de a gestiona competenţa pe care o deţine.

Domeniile profilului de competenţă al managerului din sistemul educațional:

- *autoritate/responsabilitate* (capacitatea de a analiza, prognoza, planifica, organiza, de a coordona eficient activităţile, de a gestiona bugetul de timp, de a elabora regulamentul de ordine internă și organigrama, de a lucra cu oamenii);
- -*procesul de învăţămînt* (capacitatea de a controla şi corela planificările, de a motiva cadrele didactice, de a organiza instruiri etc.);
- *relaţii interpersonale* (capaitatea de a comunica, de a esenţializa ideile, de a rezolva stări conflictuale, autocontrolul, autoanaliza).

Din cele relatate anterior deducem că, cadrele didactice/managerii trebuie să-şi dezvolte/îmbunătățească prin diversitatea de formări profesionale continue următoarele competențe: *conceptuală, juridică, psihopedagogică şi sociologică, economico-financiară, culturală, social-morală, decizională, digitală, pedagogică, profesională, interpersonală, comunicare și relaționare, motivațională, social-psihologică, de evaluare, negociere, managerială etc* [3].

Astfel, în contextul schimbărilor din domeniul educaţional, managerii instituțiilor de învățământ preuniversitar sunt chemaţi să cultive valori, să creeze competenţe care să asigure instituției de învățământ în care activează, suportul necesar integrării într-o lume a modernizării educaționale. Profilul unui manager educaţional se conturează prin calităţile acestuia native, dar mai ales prin competenţele profesionale dobândite. Nu este necesar să te naşti un manager de succes, ci este necesar să devii unul, investind în programe de dezvoltare profesională.

Bibliografie

1. Boterf le, G. Le management des competences. Conference au CIFP d'Aix-en Provence, 1998. (http://www.cedip.developpementdurable./IMG/pdf/fich15a62.pdf)
2. Niculescu M. Competenţe manageriale – perspective ale calităţii în educaţie. Timişoara: Ed. Universităţii de Vest, 2010, 156 p. ISBN: 978-973-125-288-9.
3. Socoliuc N., Cojocaru V. Formarea competențelor pedagogice pentru cadrele didactice din învățământul universitar. Chișinău: Cartea Moldovei, 2007, 160 p. ISBN: 978-9975-60-093-4.
4. Smith K. M. Competence and Competency. În: revista Informal education&life long learning (www.infed.org/biblio/b-comp.htm).
5. http://www.prodidactica.md/revista/Revista_65.pdf

CZU: 371.21

CLIMATUL EDUCAȚIONAL - PREMISĂ ÎN DEZVOLTAREA PERFORMAȚILOR LA ELEVI

Anjela GLAVAN, grad managerial doi, master în Științe ale educației
Colegiul Tehnic Feroviar din mun. Bălți

Codul Educației care prevede că idealul educațional al școlii din Republica Moldova constă în formarea personalității autonome cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii [art.6, p.11]. Realizarea idealului educațional nu poate fi concepută fără o legătură strânsă între cei trei piloni, care stau la baza educaţiei permanente, de calitate. Aceşti piloni sunt: şcoala, familia, comunitatea - trei surse principale pentru dezvoltarea şi educarea personalităţii umane.

Dorim cu toții ca elevii noștri să învețe bine, adică să rețină informațiile pe termen lung și să le poată folosi în diferite contexte pentru a rezolva diverse probleme cu care se confruntă, să aibă încredere în forţele proprii, să fie responsabili. Rezultatele obținute de aceștia, de multe ori însă, arată că învățarea nu este deloc eficientă fără un climat favorabil.

În acest context rolul major în dezvoltarea performanților la elevi îi revine profesorului, el organizează mediul adecvat învăţării elevilor. El trebuie să stăpânească atât disciplina pe care o predă, cât şi strategiile de conducere, curriculum-ul şcolar, să aibă abilităţi psihopedagogie şi să cunoască personalitatea elevilor. Asigurarea unei înalte calităţi şi eficienţe ale sistemului educaţional este în corelare cu asigurarea unui climat adecvat de realizare a procesului educaţional. Menționăm că un management defectuos al clasei poate genera un climat negativ şi riscă să afecteze reuşita elevilor.

Devine evident faptul că dezvoltarea performanţelor elevilor implică asigurarea unui climat favorabil acestui proces. Specialiştii în educaţie au demonstrat că în procesul învăţării între elevi se creează o serie de relaţii, care pot influenţa pozitiv sau negativ învăţarea. G. Leroy apreciază că mediul în care se dezvoltă copilul determină evoluţia acestuia, iar comportamentul său depinde, în mare măsură, de natura relaţiilor cu partenerii [Apud 3]. Aşadar, la exercitarea profesiei didactice este necesar de a cunoaşte relaţiile dintre elevi, pentru a organiza şi a desfăşura eficient procesul de învăţare. Conceptul de climat educațional a fost asociat în literatura de

specialitate cu aşa termeni precum atmosferă, tonus, etos, personalitate, chiar şi cultură, confirmându-se ambiguitatea perceperii acestuia.

După cum afirmă I. Jude, în instituţia şcolară climatul reprezintă o stare emoţională, cauzată de anumite percepţii şi atitudini colective: „Climatul exprimă stări subiective, îndeosebi de ordin afectiv şi moral, iar sub raport psihosocial, este o stare psihosocială, un fenomen de grup, o stare de contagiune, care se obiectivează în ceea ce este îndeosebi cunoscut sub denumirea de ambianţă” [2].

Prin urmare, elementele care caracterizează climatul educaţional/relaţional al clasei sunt:trăsăturile relaţionale sociale din clasă; comportamentul elevilor în diferite situaţii şcolare şi extraşcolare; tipul de autoritate exercitat; gradul de (ne)încredere între cadrul didactic şi elevi. C. Rogers menționează că învăţarea este influenţată de atitudinea deschisă şi de aprecierea pozitivă a cadrului didactic [Apud 3], acesta fiind mai mult un facilitator al procesului de învăţare, prin intermediul căruia elevul dobândeşte autonomie .

În cadrul orelor le permit elevilor să ia cât mai multe decizii privind propria lor cunoaştere, deoarece în acest mod se consolidează libertatea în acţiune. Observăm astfel, că activitatea elevului reprezintă un demers permanent de obţinere şi menţinere a performanţei. Acolo unde relaţiile profesori-elevi sunt unele benefice, bazate pe încredere, respect reciproc, valorizare, elevii au o atitudine mai favorabilă faţă de şcoală, iar percepţia asupra şcolii este una pozitivă,concomitent cu creşterea gradului de satisfacţie faţă de şcoală.

Atitudinea pozitivă faţă de şcoală înseamnă o implicare mai activă în viaţa şcolară şi în procesul de învăţare, ceea ce conduce la rezultate şcolare mai bune şi chiar la succes şcolar. Implicarea şcolară a elevilor, sub forma efortului depus în atingerea cerinţelor şcolare şi prin participarea la activităţile şcolare, susţine succesul şcolar. Avantajele unui mediu şcolar pozitiv constau în bunăstarea şi fericirea, întărirea sentimentului de apartenenţă şi o mai bună calitate a vieţii celor implicaţi în procesul educaţional. Indirect, poate avea ca rezultat performanţe academice mai bune. Mereu țin cont că mediul educaţional şcolar poate spori bunăstarea socială, emoţională şi capacitatea de învăţare când:

- este cald, prietenos şi recompensează învăţarea;
- promovează în special cooperarea şi mai puţin competiţia;
- oferă susţinere şi facilitează comunicarea deschisă;
- încurajează activităţile creative;
- promovează interacţiunea non-violentă în clasă şi între personalul şcolii şi elevi prevenind în felul acesta pedeapsa fizică, agresivitatea, hărţuirea şi violenţa.[4]

Consider că cadrele didactice trebuie să înveţe copiii să iubească frumosul, să aibă sete faţă de cunoştinţe, recunoaştere faţă de cei mai maturi, să fie cetăţeni demni, să fie oameni în primul rând. O atenție deosebită am acordat mediului fizic, deoarece elevii care ajung într-o nouă clasă sunt influenţaţi de modul în care arată aceasta, deoarece perceperea sălii reprezintă impactul cu noutatea. În general, dacă elevii petrec câte 5-6 ore pe zi într-o sală de clasă cu aspect plăcut, comportamentul lor va fi influenţat pozitiv de acest mediu. Accentul pe mediul fizic de învăţare a derivat din preocuparea pentru formarea/dezvoltarea performanțelor la educabili. Şcolile care nu sunt proiectate ineficient, cu reparaţii învechită, cu întreţinere costisitoare au un impact negativ asupra stării fizice şi psihice a profesorilor şi elevilor, respectiv asupra rezultatelor învăţării. Astfel, sălile de clasă bine create sporesc performanţa academică a elevilor şi îi motivează pentru cunoaştere. Deci spaţiul fizic este o componentă semnificativă în realizarea unui proces educaţional eficient.

După L. Ciolan, pentru a învăţa şi a avea performanțe în învăţare, este nevoie să ai o stare de bine, care e greu de condus către un factor sau altul, dar, în mod clar, în orice societate şi sistem educaţional există factori dominanţi care facilitează sau afectează negativ starea de bine. Capacitatea de a gestiona incertitudinea şi pregătirea pentru a nu deveni anxioşi şi pentru a nu avea frici în faţa unui lucru care, până la urmă, e natural este o componentă esenţială a educaţiei [7].

Elevii au nevoie de condiţii care determină învăţarea eficientă. Predarea şi învăţarea ar trebui să aducă satisfacţii elevului, dar nu frustrare, stres care duc la anxietate şi la reducerea funcţionalităţii capacităţilor de învăţare. Profesorii sunt facilitatori de învăţare. Astfel trebuie să-i motivăm pe elevi să vrea, să-i ajutăm să poată, suntem creatori de condiţii pentru o învăţare eficientă. Este evident faptul că noi, cadrele didactice trebuie să ținem cont că un management defectuos al clasei poate genera un climat negativ şi riscă să afecteze reuşita elevilor. Atât monotonia, cât şi supraîncărcarea cauzează oboseală. Respectarea condiţiilor de organizare a procesului educaţional va contribui la performanţele școlare. Este demonstrat faptul că educaţia dobândită în mediul şcolar reprezintă întotdeauna temelia pe care s-a clădit experienţa de viaţă. Doar acolo unde ne simţim agreabil, într-un mediu educațional, cu oameni frumoşi la chip şi la suflet, ne putem concentra şi inspira discipolii la realizarea visurilor. Această ambianţă este condiţionată şi de activităţile interactive pe care le realizez în cadrul lecţiilor, activităților extraşcolare, ce au un efect benefic asupra sistemului nervos al elevilor, asigurându-le momente de relaxare, capacitatea de a-şi regenera energia şi a fi capabili să manifeste seriozitate şi atenţie maximă pe parcursul orelor. Cadrele didactice învaţă copiii să iubească frumosul, să

aibă sete faţă de cunoştinţe, recunoaştere faţă de cei maturi, să fie cetăţeni demni… să fie oameni în primul rând. În calitate de profesor, pun accentul pe responsabilitatea familiei să asigure un climat favorabil, deoarece climatul familial include atmosfera familială, securitatea afectivă, armonia.

Cu certitudine putem menționa că climatul educativ din familie joacă un rol important asupra performatelor elevului. Atmosfera caldă şi de înţelegere în familie reconfortează şi creează climatul necesar pentru munca intelectuală a şcolarului. Implicarea părinților în viața școlară a elevului duce direct la succesul școlar. Recompensarea succesului, încredere și suportul afectiv din partea părinților duc la creșterea performanței școlare.

În concluzie: reiterez faptul că școala trebuie să promoveze un climat educațional pozitiv necesar derulării optime a procesului educațional și să stabilească linii eficiente de comunicare cu elevii în atingerea performanțelor. Este evident că profesorii ar trebui mereu să-i susţină în mod activ pe elevi, pentru a reuşi. Actualitatea acestui articol se lămureşte pin faptul că învăţământul contemporan trebuie să pună în centrul atenţiei pe cel care învaţă și să se facă anumite schimbări în procesul instructiv-educativ, profesorul devenind organizatorul unor experienţe de învăţare relevante, creând un mediu educaţional care încurajează motivaţia şi interacţiunea .

Bibliografie

1. Codul Educaţiei al Republicii Moldova, Cod nr. 152 din 17.07.2014 în Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr. 319-324, 24.10.2014, data intrării în vigoare: 23.11.2014.
2. Jude I. Climatul educaţional şi cultura organizaţională şcolară. Chişinău: Tehnica-Info, 2003. 322 p.
3. Sălăvăstru D. Psihologia educaţiei. Iaşi: Polirom, 2004.
4. Cozolino L. Predarea bazată pe ataşament. Cum să creezi o clasă tribală. Bucureşti: Editura Trei, 2017.
5. Botgros I. Eficiență și calitate în abordarea procesului educațional. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Print Caro"), 2018.
6. Carcea M. I. Mediul educaţional şcolar. Iași: CERMI 1999, 190 p.
7. https://leaders.ro/newsfeed/lucian-ciolan-decanul-facultatii-de-psihologie-invatarea-nu-e-ceva-care-asteptiintr-o-stare-zen-sa-vina-lucrurile-la-tin.

CZU: 371.21+373.24

RELEVANȚA ROLURILOR MANAGERIALE ÎN ACTIVITĂŢILE CU COPII PREŞCOLARI

Ala GORAȘ, directoare, Grădiniţa-creșă „Ghiocel”, s. Tîrnova, r-l Edineț

Educaţia preşcolară centrată pe copil, prevede respectarea și valorizarea unicităţii copilului, a nevoilor și intereselor fiecăruia, acordarea de oportunități egale de acces la educație și dezvoltare, precum și formarea unei personalități autonome, tolerante, cooperante, responsabile, creative și flexibile.

Succesul educaţiei preşcolare se bazează pe adaptarea demersului educaţional la nevoile individuale ale fiecărui copil. Satisfacerea acestul deziderat poate avea loc numai atunci când avem un sistem de *management educaţional* eficient, care include un ansamblu de concepte, metode, instrumente de orientare şi conducere, utilizat în realizarea obiectivelor educaţiei preşcolare, la nivelul performanţelor aşteptate [5, p. 22].

Educatorul (cadrul didactic) este acea persoană care orientează, sprijină copilul în satisfacerea necesităţilor şi intereselor lui, îi creează oportunități de relaţionare interpersonală, de cunoaștere de sine și a mediului înconjurător. Principalele activităţi ale educatorului şi anume: *proiectarea, organizarea, dirijarea, luarea de decizii, rezolvarea de situaţii, evaluarea, optimizarea procesului educaţional* pot fi văzute şi prin prisma *managerială*.

În instituţia preşcolară poziţia educatorului este foarte importantă. Educatorul trebuie privit din interiorul grupului de copii, ca membru al acestuia, pentru că el este singurul adult într-un grup de copii, reprezentând lumea adulţilor şi promovând valorile acestei lumi pentru care se pregatesc copiii preşcolari.

Anume educatorul coordonează activitatea grupei de copii, ceea ce face ca procesul educaţional să reprezinte în sine un *proces managerial*.

Managementul grupei de preşcolari este un ansamblu de activităţi şi comportamente ale educatorului, care urmăresc să susțină o atmosferă de cooperare şi de implicare a copiilor preşcolari în realizarea sarcinilor educaţionale ce le revin.

Rolul de manager al grupei de preşcolari vizează:

- ✓ administrarea eficientă a relaţiilor interpersonale ce se stabilesc între copiii preşcolari, rezolvarea conflictelor între ei;
- ✓ organizarea resurselor necesare atingerii finalităţilor educaţionale;
- ✓ promovarea cooperării și culturii de grup;
- ✓ stimularea dezvoltării particularităţilor individuale ale copiilor;

- ✓ distribuirea şi rezolvarea raţională a sarcinilor educaţionale şi a responsabilităţilor copiilor în cadrul grupei;
- ✓ orientarea corectă a copiilor preşcolari în luarea deciziilor;
- ✓ indicarea normelor, regulilor, cerinţelor care stau la baza grupului de copii preşcolari şi a activităţilor educaţionale [1, p. 31].

Managementului grupei de preşcolari include câteva constituente fundamentale:

1. *Managementul conținuturilor;*
2. *Managementul problemelor disciplinare;*
3. *Managementul relațiilor interpersonale.*

Managementul conținuturilor – educatorul coordonează spaţiul, materialele, mişcarea şi aşezarea copiilor, promovează activităţile de grup, organizează managementul timpului și a atenţiei, supraveghează evitarea saturaţiei, plictiselii, desemnează prezentarea progresivă a conţinuturilor și varietatea lor, coordonează toate acțiunile în grupa de copii preşcolari.

Managementul problemelor disciplinare – educatorul realizează controlul eficient al problemelor disciplinare, precum și recompensa comportamentului responsabil, corectarea comportamentului iresponsabil și inadecvat, ignorarea, controlul consecvent, mustrări verbale ușoare, așezarea preferențială la mesele de lucru etc.

Managementul relațiilor interpersonale - educatorul se focalizează asupra grupei de preşcolari ca microsistem social, antrenează comunicarea, stimulează colaborarea în cadrul grupului de copii preşcolari, formează responsabilitatea colectivă, asigură un climat binevoitor şi cooperant etc.

Funcţiile manageriale ale educatorului din instituţiile de educaţie preşcolară implică: modificarea modului de intervenţie în anumite situaţii pentru diversificarea atitudinilor sale în raport cu particularităţile şi aşteptările copiilor preşcolari; înlocuirea managementului bazat pe control cu unul conceput pe afirmare, participare, asumarea rolurilor, implicarea educatorului şi a copiilor preşcolari în rezolvarea situaţiilor educaţionale; susţinerea dezvoltării active a copiilor preşcolari prin motivare, comunicare, formare, participare; înlăturarea barierelor în faţa dezvoltării copiilor preşcolari, abordarea constructivă a tuturor formelor de rezistenţă la schimbare [4, p. 38].

Influența educativă exercitată asupra grupei de copii este determinată de modul în care educatorul își îndeplinește *rolurile manageriale*. În acest sens, *educatorul ca manager* trebuie să-şi adapteze, să-şi îmbunătăţească *rolul* său tradiţional printr-o nouă viziune asupra planificării, organizării, asupra relaţiilor cu copiii preşcolari.

Esenţa rolurilor manageriale ale educatorului în instituţia preşcolară constă în orientarea şi dirijarea resurselor umane şi materiale de care dispune în procesul educaţional la un moment dat, către realizarea obiectivelor proiectate în condiţii de eficienţă maximă.

Pentru desfăşurarea reuşită a activităţilor educaţionale cu copiii preşcolari educatorul trebuie să îndeplinească următarele *roluri manageriale*:

- *De planificare* – educatorul selectează activităţile cu caracter instructiv-educativ, determină sarcinile şi obiectivele pe nivele, îşi structurează conţinuturile esenţiale şi alcătuieşte programul grupei. Educatorul este cel care îşi propune să îi familiarizeze pe copiii preşcolari cu aspecte din viaţa şi realitatea înconjurătoare;
- *De organizare* – educatorul structurează activităţile grupei de copii, fixează programul activităţilor educative şi formele de organizare a lor;
- *De comunicare* – educatorul selectează informaţiile ştiinţifice, axiologice sub forma mesajelor, stabileşte codurile şi canalele de comunicare. Activitatea educaţională implică un dialog permanent cu copiii preşcolari, reprezentat prin arta formulării întrebărilor dar şi prin libertatea acordată copiilor preşcolari în structurarea răspunsurilor;
- *De conducere* - educatorul este artizanul activităţii desfăşurate cu grupa de copii preşcolari, direcţionând procesul asimilării dar şi al formării copiilor prin apelul la *normativitatea educaţională;*
- *De coordonare* – educatorul urmăreşte acţiunile didactice în realizarea unei sincronizări între obiectivele individuale ale copiilor şi cele comune grupei, evitând suprapunerile ori risipa de timp, contribuind astfel la întărirea coeziunea şi unitatea grupului de copii;
- *De motivare* - educatorul stimulează activitatea copiilor preşcolari în scopul consolidării comportamentelor pozitive, reduce tendinţele negative identificate în conduitele copiilor preşcolari;
- *De consiliere* - educatorul asigură atitudinea suportivă faţă de copii preşcolari în activităţile educaţionale prin ajutorare, sfaturi. Un rol important îl are intervenţia educatorului în orientarea şcolară, dar şi în cazurile de devieri comportamentale (negativismul, incăpăţinarea, egoismul, probleme de natură afectivă, relaţională);
- *De control* – educatorul verifică stadiul în care se află activitatea de realizare a obiectivelor precum şi nivelele de performanţă atinse de copiii preşcolari;

- *De evaluare* – educatorul măsoară prin instrumente de evaluare formativă şi sumativă, prin elaborarea sintezei aprecierilor finale, calitatea transferului obiectivelor în comportamente durabile [3, p. 44].

Rolurile manageriale ale educatorului în grupa de copii preşcolari pot fi sintetizate astfel: el trebuie să fie deopotrivă *educator, creator, vizionar, organizator, animator, îndrumător, judecător, controlor, negociator, psiholog, bun coleg*.

În acelaşi timp, educatorul prin rolurile manageriale trebuie să creeze un climat prielnic educativ în grupa de copii. Acum, mai mult ca oricând, educatorul-manager trebuie să-şi formeze stilul personal de conducere a grupului de copii, stil care este determinat de caracterul, temperamentul, pregătirea şi experienţa sa, într-un cuvânt un profil psihosocioprofesional. Stilul de conducere al educatorului-manager are influenţă hotărâtoare asupra grupei de copii pentru care constituie un „model” profesional, comportamental, atitudinal.

Toate aceste roluri manageriale ale educatorului cer implicarea în întregime a personalităţii lor, formarea continuă, deschiderea spre nou. Distribuirea rolurilor manageriale se bazează pe capacităţile dovedite şi pe competenţele obţinute, iar îndeplinirea lor depinde de afirmarea şi perfecţionarea competenţelor, evidenţiindu-se o strânsă relaţie între obiective, capacităţi, competenţe, realizări, evaluare pe criterii de reuşită, succes, eficienţă, calitate etc.

Rolurile manageriale ale educatorului din instituţiile preşcolare în timpul activităţilor cu copiii se bazează pe *acţiuni manageriale* bine fundamentate şi finalizate de *informare, evaluare* şi *comunicare pedagogică*. Pornind de la aceste considerente, putem afirma, că principala sarcină a educatorului este aceea de a fi din ce în ce mai eficient. Eficienţa, succesul este strâns legat de aspectele manageriale care au existat mereu în practica educaţională preşcolară.

Bibliografie

1. Cojocaru V., Sacaliuc N., Management educaţional. Chișinău: Cartea Moldovei, 2013.
2. Florescu M.C. Managementul educației. Oradea: Ed. Eurogrup, 2002.
3. Joiţa E. Management educaţional. Profesorul manager: roluri şi metodologie, Iaşi: Polirom, 2000.
4. Lazăr I. ș.a. Management general. Cluj-Napoca: Dacia, 2002.
5. Orțan F. Mnagementul educațional. Oradea: Ed. Universității din Oradea, 2003.
6. Vrăşmaş E. Educaţia copilului preşcolar. București: Ed. Pro Humaninate, 1999.

CZU: 371.21

MANAGEMENTUL COMUNICARII EFICIENTE PE TIMP DE PANDEMIE IN INSTITUȚIA DE INVAȚAMANT

Silvia MACHIDON
Directorul IP Liceul Teoretic „M.Sadoveanu” s. Giurgiulești, r. Cahul

În cadrul oricărei organizaţii, comunicarea este procesul prin care are loc schimbul de mesaje şi informaţii care asigură reealizarea scopului şi obiectivelor planificate de aceasta. În sens larg, prin *comunicare* înțelegem *“schimbul de mesaje între două sau mai multe persoane, din cadrul unei organizații, în vederea realizării obiectivelor*, sau mai simplist, un *“schimb de mesaje între un emitent (E) și un receptor (R)”* [2, p. 7].

Cohen, F.,C. propune pentru comunicare o definiție în cartea sa „Protection and Securityon the Information Superhighway”, care depășește simplul schimb de mesaje și anume: *„proces prin care o sursă de informații A influențează asupra receptorului de informații B într-o maniera capabilă să provoace la acesta apariția unor acte sau sentimente, ce permit o regularizare a activităților lui B sau a grupului de care aparțin A și B”.* Mai exista o serie de alte definiții, dar indiferent de conținutul lor, putem afirma ca, în condițiile actuale, importanța comunicării a capatat o amploare extraordinara. După unii autori, precum I. Petrescu *“a conduce înseamnă a comunica”. Pornind de la idea, că „*a conduce înseamnă a comunica” putem completa cu: a transmite informații, idei, decizii, a îndruma un grup de oameni având întreaga răspundere a muncii în domeniul respectiv, precum și posibilitatea de transmitere a informațiilor sub formă de rapoarte, atitudini, sentimente acestora.

În știința managerială, comunicarea este cunoscută ca o principala activitate desfasurata de manageri, fiind considerată: *„componenta de baza a funcției de coordonare* (ZorletanT., Burdus E.; Caprarescu G.- Managementul organizației).

La baza funcției de coordonare managerială, comuicarea ocupă un loc aparte, facilitând sincronizarea și armonizarea acțiunilor membrilor unei organizații. Prin urmare vom face referință și la conceptul de competență și competență managerială.

Înainte de toate, este interesant să evocăm sensul cuvântului competenţă în limba română curentă, așa cum apare în DEX. Competenţa este „capacitatea de a se pronunţa asupra unui lucru, pe temeiul unei cunoașteri adânci a problemei în dificultate”. Astfel, competenţa este înţeleasă în sensul de expertiză sau capacitate profesională. Tot în DEX, abilitatea este: „îndemânare, iscusinţă, pricepere” (apropiat

de sensul cuvântului „skills”), iar capacitatea e „posibilitatea de a lucra într-un domeniu, de a realiza ceva” [7, p. 7-13].

Conceptul de competenţă, în psihologia cognitivă şi în ştiinţele educaţiei, ca şi în economie sau în gestiunea resurselor umane se află în mijlocul performanţei individuale şi colective, pe care toți dorim să o dezvoltăm.

Pandemia COVID-19 care a debutat la începutul lunii ianuarie 2020 în China a luat pe nepregătite întreg mapamondul. În consecință, pentru a evita răspândirea virusului, jumătate din populația planetei a fost nevoită să se autoizoleze. În situații de impas s-au pomenit toate domeniile de activitate umană, fiind necesar un restart al tuturor sistemelor, inclusiv cel al educației. Măsurile impuse ne-au luat pe nepregătite pe toți, cei care formăm acest sistem (educație), demonstrându-ne că asumarea unor măsuri coerente, concrete de fiecare dintre noi, este soluția.

În instituția de învățământ, succesul depinde de capacitatea managerului de a orienta, organiza, îndruma şi motiva colaboratorii, subalternii pentru realizarea optimă a obiectivelor propuse. Specific şcolii este faptul că managerul conduce două mari categorii de oameni, respectiv elevi şi cadre didactice, dar nu trebuie să neglijăm și părinții, un alt grup important în procesul de formare și dezvoltare a copiilor.

În opinia savantului român, I. Jinga, competenţele conducătorului unităţii şcolare se impun rolurile pe care le exercită. Astfel, directorul şcolii îndeplineşte rolurile: decizional (în limitele stabilite de actele normative); de organizator al spaţiului de învăţămînt, al personalului şi al activităţii; de evaluator al activităţii personalului şi al procesului de învăţămînt; de mediator între membrii comunităţii; de cetăţean [1, p.15].

Atribuţiile managerului şcolii, reglementate prin instrumente specifice, vizează planificarea, organizarea, controlul, decizia, îndrumarea şi evaluarea activităţii educative din unitatea şcolară. În termenii lui Henry Fayol, vorbim despre cinci funcţii principale: previziunea, organizarea, comanda, coordonarea, controlul. Toate acestea se pot realiza prin concentrarea asupra reuşitei elevilor şi, implicit, a profesorilor, dar şi printr-o disponibilitate deosebită de a participa activ, responsabil şi dedicate la toate activitățile legate de şcoală [3, p.65].

Formarea şi dezvoltarea competenţelor manageriale reprezintă un proces complex constând în formarea specializată și perfecționarea continuă desfăşurată pe întreaga carieră. Talentul şi înclinaţiile naturale au un rol important, dar nu credem că sunt suficiente pentru a fi un bun manager. Managerul competent nu comunica la intamplare si după bunul plac, ci conform unei strategii în ceea ce privește actul de comunicare în sine și, la nivel de organizație, el adopta anumite strategii de

comunicare, care sa sprijine implementarea strategiei organizației. Toate aceste comportamente de comunicare ale managerilor genereaza *climatul de comunicare specific organizației*. De acest climat depinde productivitatea și capacitatea de schimbare a organizației, deci succesul acesteia.

Dezvoltarea competențelor managerial este o responsabilitate partajată între managerii înșiși, organizațiile școlare, OLSDÎ (Organele Locale de Specialitate în Domeniul Învățământului), asociațiile profesionale și universități. Universitățile, centrele de formare profesională acreditate sunt responsabile pentru adoptarea de strategii care contribuie la dezvoltarea abilităților pentru managerii școlari. Din această perspectivă, universitățile oferă programe de specializare în administrarea învățământului – management educațional.

Programele de formare în management educațional astăzi, nu oferă suficientă pregătire în gestionarea situațiilor de criză, strategii concrete. Conținutul modulelor propuse ar trebui să fie actualizate în dependență de schimbările și provocările timpului, iar formatorii să fie de o prestație înaltă pentru a putea răspunde la necesitățile beneficiarilor. Formarea continuă o dată la 3 ani, conform prevederilor Codului educației, nu oferă posibilitatea ca cineva să şi devină manager. Este vorba şi de rezultatul unui proces de transformare personală.

Cercetătorii din Republica Moldova, pentru pregătirea managerilor în structura competenţelor, V. Gh. Cojocaru a elaborat standardele de funcţie ale directorului unităţii de învăţămînt, în care se impugn competenţe de comunicare şi relaţionare; competenţe psihosociale; competenţe de utilizare a tehnologiilor informaţionale; competenţe de conducere şi coordonare; competenţe de evaluare ș.a.

Particularitățile comunicării manageriale comparativ cu alte tipuri de comunicare sunt generate de scopul, obiectivele și funcțiile acestui tip de comunicare, de tipul și structura organizației și chiar cultura organizațională. La baza unei comunicări manageriale stau normele de etică profesională specifice, care se regăsesc în politica promovată de instituție dar și în etica individuală a angajaților din funcțiile de conducere. Contextul socio-economic și tehnologic în care își desfăşoară activitatea instituțiile educaționale, necesită din partea managerului o adaptabilitate rapidă și o sustenabilitate pe termen lung. Astfel, întregul proces de conducere al instituției de învățământ este reglementat de către manager prin comunicare, fiind unanim recunoscută drept „cheia excelenţei şi eficacităţii organizaţionale”. Iată de ce, activitatea managerului şcolar ajunge să se concretizeze într-un număr semnificativ de situaţii comunicative și relaționale, îndreptat spre atingerea/ îndeplinirea unor obiective și asigurarea eficientă a funcționării instituției școlare.

În acest context, vom accentua și faptul, că unii manageri, consideră că sarcina lor este doar de a transmite şi nu de a și primi mesaje și informații. În realitate însă, a asculta este la fel de important cu a vorbi, a citi nu este cu nimic mai prejos decât a scrie. Astfel, vom face referire la formele de comunicare managerială, care pot fi realizate astfel:

- de sus în jos – comunicare verticală ascendentă (dinspre manager către subordonaţi); prin acest tip de comunicare, managerul transmite informaţii privind obiectivele firmei, stadiul de realizare al acestora, sarcinile ce revin angajatilor, instrucțiuni şi dispoziţii în legătură cu modul de îndeplinire a acestora;

- de jos în sus – comunicare verticală descendentă (dinspre subordonaţi către managementul educațional); se transmit răspunsuri la comunicările realizate de către manageri, informaţii diverse.

În timpul crizei pandemice de COVID-19, consolidarea comunicării, a transparenței și încrederii a fost și este crucială pentru a pune în practică măsurile de limitare a răspândirii virusului, pentru a asigura îndeplinirea scopului și obiectivelor instituției, dar și pentru a asigura o stare emoțională echilibrată, dar și starea de bine a întregii comunități. Comunicarea contribuind la înțelegerea și abordarea temerilor, a interpretărilor greșite; la consolidarea implicării comunitare pentru abordarea dificultăților întâlnite. O comunicare bine stabilită între școală și părinți a asigurat o înțelegere clară a ceea ce trebuie făcut, de către cine și cum - a asigurat buna desfășurare a procesului educațional, menținerea unui spațiu de ascultare a îngrijorărilor, feedback-ului, precum și transmiterea de informații.

Comunicarea, în contextul complex al unei pandemii, în care nu ştim cât va dura situația de criză și nici nu putem estima care vor fi efectele pe termen lung, sunt importante cele două dimensiuni care coexistă:

Comunicarea internă – în care a fost nevoie să se coordoneze echipa la nivel intern, pentru a gestiona criza: colectivul profesoral, elevii.

Comunicarea externă – pentru cei din afara instituției: părinți, organe ierarhic superioare, parteneri.

Competența digitală este o competență cheie care se definește ca abilitate de a utiliza correct, și în mod variat și critic întreaga gamă de tehnologii a informației și comunicațiilor pentru informare, comunicare și soluționare a problemelor în toate domeniile vieții.

Implicarea în diferite proiecte și cursuri au implicat personalul didactic în ultimii ani în creșterea și cultivarea competenței digitale, o abilitate esențială pentru

profesori și elevi în secolul nostrum, pentru educație, viață profesională și pentru o participare eficientă și activă în societate.

Deși astăzi dispunem de o diversitate de o gamă variată de tehnologii pentru conectarea cu părinții, personalul, elevii și restul comunității școlare, există întrebări care vin cu/pe măsură ce învățăm de care tip de tehnologie să profităm la maximum.

Îmbunătățirea comunicării școlare, pentru a atinge scopurile și obiectivele, în timp ce rămânem realiști în ceea ce privește resursele efective, poate fi cea mai mare provocare cu care ne confruntăm.

MECC al R.Moldova a venit cu măsuri concrete: Reglementări cadru, repere metodologice, reglementări privind organizarea procesului educațional în contextul pandemiei cu COVID-19, a elaborate resurse pentru elevi „Ghidul elevului/elevei din ciclul primar din învățământul general în contextul situației epidemiologice cu COVID-19"[4], Ghidul elevului/elevei din gimnaziu și liceu în contextul situației epidemiologice cu COVID-19 [5] și părinți „Ghidul pentru părinți: Cum poți susține copilul tău în contextul pandemiei COVID-19" [6], a monitorizat și a venit cu reglementări pentru toate aspectele și domeniile educației și cercetării.

Din acest punct de vedere, a fost important ca instituția să fie „conectată" la fluxul de informații la zi pentru a putea gestiona situația local, reieșind din capacitatea instituțională și resursele disponibile:

- Identificarea și stabilirea unor canale concrete de comunicare la nivel intern și extern, crearea și gestionarea comunităților închise pe rețelele de socializare sau utilizând aplicații Google: grupuri la nivel de clase, părinți ai elevilor unei clase, google classroom, drive-uri în comun, e-mail-uri, notificări, mesaje video ș.a.
- Identificarea nevoilor de comunicare – discuții și chestionare cu părinții, elevii despre informațiile și tipul sprijinului de care au nevoie pentru a se simți în siguranță. Rezultatele fiind folosite pentru a personaliza comunicarea, instrumentele și abordările necesare pentru a spori implicarea părinților și pentru a răspunde așteptărilor lor și ale copiilor.
- Folosirea celor mai potrivite canale de comunicare ca mesajul să ajungă în toate direcțiile către toți beneficiarii direcți și indirecți.

O atenție deosebită s-a acordat comunicării cu persoanele cele mai vulnerabile și din grupurile de risc. Am conștientizat necesitatea abordării pozitive a lucrurilor – asigurând întreaga comunitate, că împreună se poate construi ceva durabil și depăși orice impediment. Un manager știe să arate că îi pasă - într-o astfel de perioadă, este esențial ca oamenii să simtă că îți pasă de nevoile acute ale fiecăruia, de nevoile comunității școlare în ansamblu. Astfel, ajutorul reciproc, instruirea colaborativă, au

motivate și mobilizat personalul didactic, asigurând adaptarea, iar calitatea comunicării - informații/mesaje clare, coerente; ton pozitiv, calm, deschidere, corectitudine, transparență din partea tuturor participanților, îndeosebi din partea personalului de conducere și didactic, au cultivat sentimentul de încredere și asigurat echilibrul emoțional și psihologic. Ajutorul reciproc: de la instruirea reciprocă la încurajarea feedbackului reciproc printr-o comunicare deschisă, colaborativă, constructivă și asertivă cu participarea tuturor participanților la procesul educațional au constituit un factor pentru dezvoltarea, încurajarea și consolidarea parteneriatelor educaționale bazate pe încredere.

Deschidere, adaptabilitate și flexibilitate sunt setul de abilități necesare unui cadru didactic. Am ales să nu ne gândim la trecut - la felul în care ofeream servicii până la momentul izbucnirii pandemiei; lucrurile s-au schimbat, valorile și nevoile oamenilor s-au schimbat. Analizând situația privind capacitatea instituțională, resursele umane și echipamentul din dotare, nivelul competenților și capacitățile personalului – ne-am conectat la platforme și resurse care ne-au permis să continuăm procesul educațional la distanță, astfel ca copiii să rămână în contact cu colegii și profesorii. Totuși aici nu se poate să nu remarcăm riscurile la care au fost și sunt supuși copiii – de la petrecerea unui timp mai îndelungat în fața monitoarelor, cu efect negativ asupra sănătății, până la cyberbullying, grooming și alte activități infracționale în care pot fi implicați copiii, destabilizarea stărilor emoționale și incapacitate de a gestiona aceste stări. Rolul comunicării, consilierea individuală și de grup de către personalul specializat al școlii, de către diriginții de clasă, psihologul școlar au asigurat starea de bine a elevilor în această perioadă.

MECC prin noile programe, metodologii și instrucțiuni de abordare a procesului de educație, au transformat criza într-o oportunitate de creștere și adaptare la nevoile elevilor, ale profesorilor și ale părinților. Mesajele şi informaţiile comunicate sunt interpretate şi prelucrate de fiecare membru al organizaţiei, care urmăreşte evaluarea şi selectarea datelor relevante, pentru a se obţine o reducere a incertitudinii în ceea ce priveşte înţelegerea şi cunoaşterea misiunii şi obiectivelor promovate de organizaţie. Prin urmare, comunicarea managerială, la nivel de instituție educațională, evoluţia acesteia în timp determină astăzi conducătorul modern să tindă în prestaţia sa managerială să se profesionalizeze prin învăţarea ştiinţei conducerii, dar şi formarea/dezvoltarea altor competențe, care ar spori profesionalismul şi abilităţile manageriale ale acestuia. Se poate afirma că există o de interdependenţă între funcţiile manageriale şi comunicare, constatând că procesul comunicaţional ocupă un loc central în sistemul managerial al instituției educaționale.

Totuși, efectul comunicării manageriale asupra climatului organizațional, asupra stării de bine a subordonaților este evident, așa cum fiecare angajat are convingerea că aduce o contribuție importantă imaginii instituției, prin succesele beneficiarilor direcți, având sentimentul că fac parte dintr-o comunitate de succes. Atitudinile și motivațiile oamenilor se explica prin nevoia de a se simți implicați, informați și pregătiți să participe la luarea deciziilor care îi afectează.

În contextul acestor idei generale, privind asigurarea condițiilor unei comunicări eficiente într-o instituție educațională în situații de criză, pornind de la premiza că competenţele manageriale necesare conducerii eficiente a şcolii pot fi formate și dezvoltate, relațiile comunicaționale și relaționale pot fi înțelese corect pe baza unei fundamentări teoretice și practice realiste.

Comunicarea în timpul unei pandemii înseamnă, adaptabilitate și flexibilitate, pentru că nevoile și valorile publicului căruia i te adresezi s-au schimbat Într-o astfel de situație, presiunea este foarte mare, iar transparența este esențială atât în raporturile din interiorul instituției, cât și în cele construite cu beneficiarii și partenerii.

Bibliografie

1. Jinga I. Conducerea învăţămîntului. Manual de management instructional. Bucureşti: EDP, 1993.
2. Candea R. M., Candea D. Comunicare managerială: concept, drepturi, strategii. București: Editura EXPERT, 1996.
3. Cristea S. Pedagogie generală. Managementul educaţiei. Bucureşti: Ed. Didactică şi Pedagogică, 1996.
4. Ghidul elevului/elevei din ciclul primar din învățământul general în contextul situației epidemiologice cu COVID-19. https://mecc.gov.md/sites/ro_1m.pdf https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_gimnaziuliceu_ro_1m.pdf
5. Ghidul pentru părinți: Cum poți susține copilul tău în contextul pandemiei COVID-19 https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_pentru_parinti_-_editat.pdf
6. Bîrzea C. Definirea și clasificarea competenţelor. În: Revista de pedagogie nr. 58(3) 2010, p.7-13.

CZU: 371.3:373.5.046.12

ABORDĂRI CONCEPTUALE ALE DIFERENȚIERII INSTRUIRII ELEVILOR DIN GIMNAZIU

Doina-Laurenția MARAVELA, doctorand
Universitatea Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, Chișinău
Silvia GOLUBIȚCHI, doctor, conferențiar universitar, UST

Rezumat. Instruirea diferențiată este un concept, care se bucură de actualitate în învățământul modern. Ea presupune modalități practice de proiectare diferențiată a conținuturilor, care vizează structurarea sarcinilor conform ritmurilor de învățare virtuale ale elevilor; crearea condițiilor psihosociale, individuale și de grup, pentru realizarea unei activități de învățare; disponibilizarea unui set adecvat, cantitativ și calitativ. Dintre metodele interactive acceptate de elev menționează jocul didactic.

Cuvinte-cheie: instruire, diferențierea instruirii, diferențiere internă, diferențiere externă, joc didactic.

Nevoia de adaptare a procesului didactic la particularitățile individuale ale elevilor a determinat o *diferențiere a instruirii*, un concept cheie susținut și de E. Planchard, care afirma: „Randamentul optim al acţiunii educative din şcoală este în funcţie de formula următoare: unei psihologii diferenţiale să-i corespundă o psihologie individualizată”. În opinia noastră, termenul de „diferențiere a instruirii” necesită o abordare teoretică a două concepte: „instruirea” și „diferențierea”.

În literatura psihopedagogică, termenul *instruire* cunoaște mai multe accepțiuni care oferă o imagine de ansamblu privitoare la acest concept și „susține fundamentele educației, prin cunoștințele, capacitățile și atitudinile științifice transmise, conform diferitelor programe școlare / universitare, care asigură formarea – dezvoltarea intelectuală a elevului / studentului, premisa formării – dezvoltării morale – tehnologice – estetice – psihofizice permanente a personalității umane” [2].

Instruirea în învățământul general este o noțiune complexă și poate fi privită sub trei aspecte: *social, procesual și acțional*.

Instruirea este consideraată și un mijloc de transmitere a experienței sociale, un element al culturii, determinat conținutal. Profesorul, exemplul tipic de educator cu statut social specializat pedagogic, este cel care construiește și valorifică proiectul pedagogic curricular prin acțiunea de concepere, de planificare curriculară, de realizare și dezvoltare curriculară a activității de instruire și de perfecționare permanentă a acesteia, respectându-se principiul comunicării pedagogice.

Conform acestuia, profesorul adaptează mesajul didactic capacității de înțelegere și de participare afectivă și motivațională a elevului, realizându-se corelația necesară între transmiterea mesajului didactic - receptarea, asimilarea, interiorizarea și valorificarea acestuia, pe termen scurt, mediu și lung [3].

Potrivit cercetătorului S. Cristea, *instruirea* reprezintă activitatea pedagogică proiectată ca principal subsistem al activității de educație, care are ca funcție centrală, de maximă generalitate, formarea-dezvoltarea personalității preşcolarului/ şcolarului/ studentului etc., și realizată în vederea integrării sale într-un nou nivel de învățământ sau într-o nouă treaptă de învățământ și în plan social (cultural, comunitar și profesional) [4, p.7].

În abordarea acestui concept, trebuie avută în vedere funcția de bază și anume formarea–dezvoltarea personalității elevului pentru integrarea lui într-o treaptă de învățământ și în societate.

Cel care acționează în vederea instruirii este profesorul, aflat în corelație permanentă cu elevul, exemplul tipic de educat cu statut pedagogic consacrat în cadrul sistemului şi al procesului de învăţământ. Dacă în ipostaza de obiect al instruirii, elevul receptează mesajele pedagogice transmise de profesor, ca subiect al instruirii, asimilează, interiorizează și valorifică aceste mesaje, realizând trecerea de la instruire la autoinstruire și integrarea optimă în viitoarea treaptă de învățământ și în viața culturală, comunitară și profesională.

Dacă în învățământul tradițional, centrat pe cunoaștere, respectiv pe transmiterea de cunoștințe, *instruirea* era asociată strict cu *educația intelectuală,* instructivul cu informativul, iar *educarea* cu *educația morală*, educativul cu formativul, astăzi, *instruirea* reprezintă un concept pedagogic fundamental, corelat cu cel de formare, de transformare calitativă a întregii personalități a celor care se instruiesc, de înzestrare a acestora cu abilități intelectuale și practice, capacități și competențe cognitive, psihomotorii și afectiv-atitudinale, comportamente, conduite, convingeri, atitudini etc., care să faciliteze integrarea în viața socială și adaptarea flexibilă la o lume aflată într-o permanentă schimbare şi profundă interconectare.

În plus, având în vedere beneficiile dimensiunii sociale asupra instruirii, a fost consacrată sintagma „instruire interactivă”, care, în practica educațională contemporană, face obiectul unor noi abordări ce susțin metodologiile activizante, teoriile constructiviste ale predării şi ale învăţării, pentru o asigurare a caracterului activ și interactiv al procesului curricular.

E de remarcat interesul multor psihologi și pedagogi pentru o instruire interactivă din diferite perspective mono- și, mai ales, interdisciplinare, al cărei scop principal este

implicarea activă și interactivă e elevilor în procesul de instruire și formare. Așa cum menționează Mușata–Dacia Bocoș în lucrarea „Instruirea interactivă: repere axiologice și metodologice”, este unanim acceptat faptul că o metodă activă favorizează constructivismul operatoriu, respectiv elaborarea simultană atât de noi cunoştinţe şi structuri cognitive, cât şi de operaţii mentale [1].

Conform „Dicționarului de pedagogie”, *diferențierea instruirii* reprezintă o strategie de organizare a corelației profesor–elev care urmărește individualizarea deplină a activității pedagogice (didactice/educative). Ea vizează „adaptarea acțiunii instructiv-educative la particularitățile psiho-fizice ale fiecărui elev în parte pentru a asigura o dezvoltare integrală optimă și o orientare eficientă a aptitudinilor proprii, cu scopul integrării creatoare în activitatea socială” [10].

O viziune asemănătoare are și Sorin Cristea care consideră că *instruirea diferențiată* angajează procedee practice de proiectare diferențiată care vizează: gradarea materiei conform ritmurilor de învățare virtuale ale elevilor foarte buni-buni-medii-slabi; crearea condițiilor psihosociale, individuale și de grup, pentru realizarea unei activități de învățare; disponibilizarea unui set adecvat, cantitativ și calitativ, de mijloce de instruire eficiente, pe termen scurt, mediu și lung [2].

În pedagogia contemporană, *diferențierea instruirii* este unul dintre conceptele care stau la baza perfecționării activității instructiv-educative, vizând adaptarea conținutului învățământului la particularitățile psiho-fizice, de vârstă și individuale ale elevilor. Este necesar ca profesorul să cunoască foarte bine particularitățile individuale ale elevului (nivelul de dezvoltare a inteligenței, tipul de inteligență, aptitudini dominante, tipul de temperament, motivația, interesele, nivelul de aspirație) și să aleagă cele mai potrivite metode, mijloace și forme de organizare a lecției, cu scopul dezvoltării acestor particularități. Astfel, profesorul trebuie să diferențieze conținutul, sarcinile de învățare, ritmul, efortul elevilor, ca să le respecte particularitățile individuale, dar și să stimuleze dezvoltarea aspectelor deficitare ale personalității elevilor, asigurând șanse egale de instruire pentru toți elevii. Cum fiecare copil se dezvoltă în ritm propriu, se asigură astfel premisele unui învățământ cu adevărat democratic.

Nivelul la care poate fi diferenţiată instruirea:

- *procesului de învăţare* (prin valorificarea corelaţiei dintre resursele umane existente şi cerinţele programelor de instruire/ educaţie);
- *conţinutului învăţării* (prin valorificarea corelaţiei dintre cerinţele programelor de instruire/ educaţie şi structura organizaţiei şcolare);

- *organizării învăţării*, în clasă, pe grupe, subgrupe (prin valorificarea corelaţiei dintre structura organizaţiei şcolare şi resursele umane existente) etc.

Alți autori fac distincție între o *diferențiere internă*, care se referă la adaptarea metodelor de lucru, a mijloacelor de învățământ, în general a modului de organizare și desfășurare a activității didactice pentru a-i ajuta pe elevi să obțină un randament școlar cât mai ridicat posibil, și o *diferențiere externă*, raportată la aptitudinile elevilor și care vizează orientarea școlară și profesională a acestora [8].

Diferenţierea internă a instruirii se bazează pe observații sistematice din timpul lecțiilor, cunoașterea particularităților psiho-fizice, de vârstă și individuale ale elevilor, și se realizează, cel mai frecvent, prin astfel de forme:

a) utilizarea sarcinilor didactice în microgrupuri omogene şi eterogene în clasa de elevi;
b) acţiuni compensatorii de recuperare şi dezvoltare anticipativă a elevilor;
c) învăţarea reciprocă în grupuri eterogene.

Etapele diferenţierii interne sunt următoarele:

a) diagnosticarea elevilor;
b) plasarea elevilor în grupe pe baza diagnosticului;
c) determinarea mijloacelor de diferenţiere şi elaborarea sarcinilor/activităţilor de învăţare diferenţiate;
d) abordarea diferenţiată a elevilor la diferite etape ale lecţiei;
e) diagnosticul rezultatelor obţinute de către elevi în cadrul învăţării [7].

În instruirea diferenţiată, trebuie să se ţină seama de unele principii-cheie:

1. Cadrul didactic focalizează esenţialul.
2. Educatorul trebuie să recunoască diferenţele dintre elevi.
3. Evaluarea şi instruirea sunt inseparabile.
4. Cadrul didactic schimbă conţinutul, procesul şi produsul.
5. Toţi elevii trebuie să participe la propria lor educaţie.
6. Cadrul didactic şi elevii colaborează în învăţare. Ei planifică împreună, stabilesc obiective, monitorizează progresul, stabilesc succesele şi eşecurile.
7. Cadrul didactic echilibrează normele individuale şi de grup.

Ținând cont de evoluția practicilor educative moderne și pe principiile-cheie ale instruirii difrențiate, care pun accent pe activizare, premisa unei instruiri și formări eficiente, considerăm că *jocul didactic* este o metodă prin care se poate realiza diferențierea instruirii, deoarece, în timpul jocului, fiecare elev acționează în ritmul său și rezolvă sarcina prin mijloacele operaționale de care dispune, jocul determinând participarea activă și interactivă a elevilor în procesul dezvoltării personalității lor.

Prin joc, se poate îndeplini funcția fundamentală a *diferențierii instruirii* care presupune adaptarea conținuturilor învățării posibilităților diferite ale elevilor, capacităților lor de înțelegere și de lucru proprii unor grupuri de elevi sau fiecărui elev în parte [6].

Jocul didactic pe grupe poate fi o alternativă pentru o *diferențiere a instruirii* elevilor de gimnaziu în cadrul lecțiilor de limba română. Sarcinile didactice pot fi elaborate pentru microgrupuri omogene sau eterogene din clasa de elevi. În cazul microgrupurilor omogene, elevii (cu un nivel instructiv similar) rezolvă sarcini de lucru adaptate la potențialul lor. Membrii microgrupurilor eterogene, cu elevi având nivel diferit de instruire, realizează sarcini de lucru diferite în interiorul grupului din care fac parte. Indiferent de forma de organizare (microgrupuri omogene/eterogene), profesorul trebuie să diferențieze conținutul, sarcinile de învățare, ritmul, efortul elevilor, respectându-le particularitățile individuale și stimulându-le dezvoltarea unor aspecte deficitare. Se înțelege că, în prealabil, profesorul trebuie să realizeze diagnosticarea elevilor, de la sesizarea trăsăturilor, dar și a deosebirilor dintre subiecți, manifestate sub diverse aspecte: dezvoltare intelectuală, capacitate de învățare, ritm de lucru, interes și înclinații etc.

Avantaje ale diferențierii instruirii, utilizând jocului didactic pe grupe:

- creşte gradul de implicare în activitate, deoarece, prin sarcinile diferențiate, fiecare elev poate participa la realizarea sarcinii prin ceva specific lui;
- creşte responsabilitatea elevului faţă de propria învăţare, dar şi faţă de grup, deoarece elevii conştientizează că de reuşita proprie depinde realizarea sarcinii şi reuşita grupului și totodată elevii mai buni îi ajută să înţeleagă şi să înveţe şi pe cei cu un potențial mai scăzut, formându-și deprinderi de conducere, de preluare de roluri, de rezolvare de probleme;
- creşte eficienţa învăţării, deoarece învăţarea se produce în ritm propriu; cei cu cu nivel scăzut învaţă mai uşor primind sprijin, iar cei cu nivel ridicat, oferindu-l;
- se dezvoltă abilităţile de cooperare, deoarece membrii grupului descoperă ce abilităţi are fiecare membru şi le valorifică pentru rezolvarea sarcinii, iar elevii dobândesc încredere şi stimă de sine;
- se îmbunătățește atitudinea faţă de mediul educaţional şcolar, deoarece elevii nu-l mai percep pe profesor ca pe o autoritate, ci ca pe un prieten care le organizează învăţarea şi le oferă sprijin la nevoie, climatul clasei devine plăcut, dispărând mulţi factori de stres, iar prin joc se creează o stare de confort;

- se îmbunătățește atitudinea față de sine şi față de ceilalți, deoarece, valorificându-se realizările fiecărui elev în cadrul grupului, dispar ierarhiile tipice, iar elevii conştientizează că sunt apreciaţi [5].

Sintetizând cele menționate anterior, putem conchide că *diferențierea instruirii* schimbă rolul tradițional al profesorului, din emiţător de cunoştinţe în organizator al învăţării diferențiate, axat constant pe proiectarea unor situații de învățare stimulative, în concordanță cu particularitățile, aptitudinile, competenţele și interesele elevilor, cu finalitate relevantă în planul formării – dezvoltării personalității acestora.

Practica *instruirii diferenţiate* valorifică fundamentele filosofice şi tehnologice ale acestei strategii speciale de proiectare curriculară a activităţii didactice/ educative. Ele susţin, pe de o parte, resursele de educabilitate maximă ale fiecărui elev, realizabile în condiţii de egalizare a şanselor de reuşita şcolară, iar pe de altă parte, „modulele de formare" individuală şi colectivă, realizabile, prin analiza „nevoilor speciale", în condiţii de (auto)evaluare continuu.

Bibliografie

1. Bocoș M–D. Instruirea interactivă: repere axiologice și metodologice. Iași: Editura Polirom, 2013, 470 p.
2. Cristea S. Dicționar de termeni pedagogici. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998, 474 p.
3. Cristea S. Educația. Concept și analiză. vol. 2. București: Editura Didactica Publishing House, 2016, 117 p.
4. Cristea S. Instruirea/Procesul de învățământ. vol. 6. București: Editura Didactica Publishing House, 2017, 131 p.
5. Dulamă M-E. Metodologii didactice activizante: teorie și practică. Cluj-Napoca: Editura Clusium, 2008, 397 p.
6. Dumitru C. Psihopedagogia jocului. Bacău: Editura Alma Mater, 2011, 105 p.
7. Panico V., Nour A. Aspecte teoretice şi praxiologice ale diferenţierii şi individualizării instrurii. În: Studia Universitatis Moldaviae, 2016, nr.9(99), Seria "Științe ale educației", p.74-81.
8. Radu I.T. Învățământul diferențiat: Concepții și strategii. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978, 255 p.
9. Tiron E., Stanciu T. Teoria și metodologia instruirii; Teoria și metodologia evaluării. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2019, 280 p.
10. Văideanu G., Manolache A., Muster D. Dicționar de pedagogie. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1979, 481p.

CZU: 371.21:37.018.26+373.24

MANAGEMENTUL EDUCAȚIEI PARENTALE LA NIVELUL ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR

Ionela MEIROȘU, doctorand, Universitatea de Stat din Tiraspol

Termenul de parentalitate reprezintă o temă de studiu care îi preocupă pe mulți specialiști în domeniu filozofiei, pedagogiei, psihologiei, sociologiei și medicină.

Parentalitatea este definită de savanţii preocupaţi direct sau tangențial de fenomenul respectiv drept: „trebuinţă bio-sociopsihologică legată de reproducere, care determină comportamente specifice” [5, p.48].

Savantul de origine rusă Grebennicov I.V. defineşte noţiunea de parentalitate drept muncă glorioasă spirituală şi fizică, care durează toată viaţa, valoare supremă socială, drept necesitate firească pentru prelungirea genului uman, menire supremă a femeii și a bărbatului [1, p.159].

Pornind de la aceaste definiții putem spune că parentalitatea este o menire a părinților de a perpetua specia umană, și care are în structura sa influențe materne cât și paterne, fiind necesare componente de îngrijire, modelare și educare.

În literatura de specialitate, educația parentală este definita ca susținere a parentialității deja manifestată [4, p. 66].

Este cunoscut faptul că modelul parental stă la baza modelării personalității și își are începuturile în familia de origine [2, p.254].

În România, educaţia parentală a început să se dezvolte la sfârşitul anilor ’90, odată cu desfăşurarea primelor programe de inspiraţie internaţională. În 1998, Programul „Educaţi aşa”, furnizat de Fundaţia Copiii Noştri, după un model iniţiat de Institutul Olandez pentru Îngrijiri şi Bunăstare (NIZW) a constituit un program pilot experimentat împreună cu Ministerul Educaţiei şi Cercetării în trei judeţe.

În anul 2000, cu sprijinul UNICEF, programul a fost dezvoltat timp de 5 ani până a ajuns să fie implementat în toate judeţele din ţară. Începând cu anul 2005, programul „Educaţi aşa” a fost preluat de către Ministerul Educaţiei şi Cercetării în anul 2000, ca Program Naţional de Educaţie Parentală în Învăţământul Preşcolar (UNICEF, 2009).

Educația parentală reprezintă procesul prin care părinții dobândesc cunoștințe despre parentalitate, își măresc gradul de implicare în educarea copiilor, reușesc să desfășoare cu succes *meseria de părinte*, prin dezvoltarea competențelor parentale.

Rolul de părinte reprezintă o experiență extrem de complicată care implică foarte multe cunoștințe abilități deprinderi, care nu sunt înnăscute atunci când devii

părinte, toate acestea se formează și se dezvoltă în experiența de viață a fiecărui părinte sau cu ajutorul unor programe de formare .

Mediul în care crește și se dezvoltă fiecare copil reprezintă un factor important în formarea, dezvoltarea și educarea acestuia. Managementul educației parentale la nivelul învățământul preșcolar are rol de organizare, îndrumare și orientare a părinților, în scopul atingerii unor obiective stabilite, pentru valorizării activității copiilor preșcolari. La baza managementului educației parentale se afle desigur managementul educațional care se referă la *activitatea și artă de a conduce.*

Este evident că rolul cel mai important în organizarea, îndrumarea și orientarea părinților la nivel preșcolar, îl are educatoarea.

Realizăm că în perioada educației timpurii părinții se găsesc într-o continuă transformare și formare în dezvoltarea competențelor parentale. Alături de grădiniță, familia reprezintă temelia formării copiilor în societate. Se poate remarca faptul că preșcolaritatea este o treaptă a învățământului cu influente majore în modelarea personalității copiilor cât și în organizarea, orientarea și îndrumarea părinților în activități educative, prin implicarea educatoarei, în cadrul parteneriatelor cu părinții.

Fiecare părinte dorește rezultate școlare deosebite de la copilul său. Implicarea cât mai timpurie a părinților în activitatea copilului, crește randamentul școlar.

Cooperarea și comunicarea dintre părinți și educatori este esențială și are un impact valoros în cadrul acestor programe de educație parentală. Ascultând în cadrul întâlnirilor individuale sau de grup, educatoarele pot afla lucruri semnificative despre cultura și valorile fiecărei familii, stilul parental, povestea fiecărui copil, aspirațiile fiecărui părinte.

Colaborarea reală, are impact pozitiv asupra realizării obiectivelor educaţionale în conformitate cu particularităţile de vârstă, cognitive, socio-emoţionale şi comportamentale ale copiilor şi totodată vine în întâmpinarea situaţiilor în care factori perturbatori pot influenţa dezvoltarea armonioasă a personalităţii copilului. Acţiunile din cadrul parteneriatelor se desfăşoară de comun acord, în diferite medii precum: grădiniță, săli de spectacol, în aer liber, muzee, sere, magazine, și duc la o mai bună formare a copilului.

În acest context părinţii au şansa de a deveni participanţi la educaţie datorită implicării efective, iar prin natura sentimentelor unice și a emoţiilor trăite alături de micuți, au prilejul de a sta foarte aproape de ei, de a-i înţelege mai bine, de a-i observa. Datorită acestor acțiuni comune părinții pot fi fermi convinşi de buna colaborare cu instituţii şi specialişti în dezvoltarea psihică şi fizică a copiilor lor, în cadrul unui proces instructiv-educativ bine fundamentat şi organizat. Implicarea

activă a părinţilor în activităţile din grădiniţă şi extracurriculare ale propriilor copii au ca rezultat conştientizarea faptului că problemele lor sunt şi problemele altor părinţi, că este util să discute despre situaţiile cu care se confruntă, află căi şi modalităţi de rezolvare a problemelor. Între unii părinţi se înfiripă relaţii de încredere şi cooperare, învaţă să accepte asistenţa specializată, să ceară ajutor atunci când au nevoie. Informaţiile primite şi abilităţile dobândite la dau încredere.

Colaborarea strânsă, implicarea familiei, continuarea procesului educațional propus de instituția preşcolară sunt factori primordiali pentru a crea un parteneriat educațional eficient. In cele ce urmează voi prezenta un *Proiect de parteneriat cu părinții* desfăsurat la nivelul unitații noastre:

PROIECT DE EDUCAȚIE PARENTALĂ

TEMA: PĂRINȚII, PARTENERI ÎN EDUCAȚIE

SCOPUL: formarea și dezvoltarea competențelor parentale în exercitarea educației la preşcolari.

OBIECTIVE GENERALE:

- cunoașterea principalelor nevoi de dezvoltare ale copilului de vârstă preşcolară: dezvoltare cognitivă echilibrată, socio-afectivă, psiho-motrică și de limbaj;
- abordarea și tratarea diferențiată a copiilor aflați în situații de incluziune;
- centrarea pe nevoile familiei;
- optimizarea activității de comunicare cu părinții/ familia;
- integrarea managerului educațional în echipa interdisciplinară în grădiniță;

OBIECTIVE SPECIFICE:

- formarea și dezvoltarea competențelor parentale în cunoașterea psihologică a propriului copil;
- informarea părinților cu privire la strategii de educare a propriului copil;
- identificarea și derularea unor activități de sprijinire a parteneriatului educațional între grădiniță-părinte-educatoare;
- cunoașterea mediului familial al copiilor în vederea atenuării efectelor negative și potențării efectelor pozitive;
- creșterea gradului de responsabilizare a părinților în educarea copiilor.

BENEFICIARI: părinţii copiilor preşcolari, inclusiv bunici, tutori și alte persoane de sprijin; copii; cadre didactice.

TEME

1) Copilul în pragul grădiniței.
2) Adaptarea copiilor la mediul grădiniței.
3) Cum să devii un bun părinte.

4) Parteneriatul cu părinții –o necesitate pentru o activitate coerentă în grădiniță.
5) Grădinița mediul primar de socializare.
6) Familia primul mediu educativ și socializator al copilului.

MODALITĂȚI DE REALIZARE: discuții libere, referate, dezbateri, serbări, vizite în familii, masă rotundă, chestionare părinți, donații, excursie;

RESURSE MATERIALE: calculator,proiector, diverse cadouri, autocar;

RESURSE UMANE: educatoare, părinți, copii, consilier școlar;

Acest proiect de parteneriat cu părinții, descris mai sus, presupune realizarea unei alianțe pentru atingerea unor obiective comune ale activității educative din grădiniță, care nu poate fi izolată, separată de influențele educative ce se exercită asupra copilului de către părinți. Proiectul respectiv se prezintă a fi un proces și un produs curricular în cazul realizării lui cu succes de către educatoarele, motivate să lucreze cu părinții în scopul organizării activităților educaționale zilnice cu preșcolarii, și cu că părinții preșcolarilor, ceea ce contribuie la perfecționarea competențelor parentale.

În concluzie, managementul educației parentale la nivelul învățământul preșcolar reprezintă procesul de organizare, îndrumare și orientare a dimensiunii educației părinților, în scopul eficientizării parteneriatului realizat în scopul atingerii unor obiective comune, stabilite pentru educația armonioasă a copiilor preșcolari, acest management realizându-se cu măiestrie sub îndrumarea și coordonarea unei educatoare dedicată profesiei sale.

Bibliografie

1. Grebennicov I.V și colab. Etică și viața de familie. Ghidul profesorului. Moscova: Educație,1984. 256 p.
2. Ovcerenco N. Problematica educației pentru parentalitate a tinerilor din familiile defavorizate. În: Educaţia incluzivă: dimensiuni, provocări, soluţii. Bălți: Universitatea de Stat „Alecu Russo”, 2016.
3. Ovcharova R.V. Parentalitatea ca fenomen psihologic. Tutorial. Moscova: Institutul Psihologic și Social din Moscova, 2006.
4. Vrășmas E. Consilierea și educația părinților. București: Aramis, 2002.
5. Zyubin L.M., Khramtsov A.D. Pregătirea elevilor la căsătorie și familie. Kiev: Școala Vishcha, 1985. 94 p.

CZU: 371.21

MANAGEMENTUL EDUCAŢIONAL CA ŞTIINŢĂ

Atena OGLICE, Grădiniţa „Floare albastră”, or. Craiova, România

Învăţământul, ca domeniu prioritar al vieţii sociale, ca "întreprindere" de lungă durată, de care depinde formarea celui mai important factor al naţiunii -omul pregătit prin studii, forţa de muncă şi specialiştii - nu poate şi nici nu trebuie să-şi permită să aibă eşecuri. în acest sens, el are nevoie de o conducere competentă şi eficientă. Conducerea competentă şi eficientă a învăţământului, atât la nivelul sistemului, cât şi al instituţiei de învăţământ necesită fundamentarea ei ştiinţifică. La baza acestei fundamentări stă ştiinţa conducerii învăţământului sau managementului educaţiona1.

Managementul educaţional, ca ramură ştiinţifică a managementului în general, studiază ansamblul principiilor funcţiilor şi strategiilor (mijloace, metode, forme etc.) de direcţionare, de organizare, gestionare şi evaluare ale instituţiilor furnizoare de educaţie, ale învăţământului în integralitatea s.a. Pentru a asigura învăţământului un randament şi o performanţă ridicate sunt necesare cunoaşterea şi aplicarea ştiinţei managementului educaţional. Funcţia de conducător (manager) al învăţământului este o profesie şi, ca oricare profesie, trebuie învăţată. Pentru conducerea cu rezultate optime a învăţământului, orice conducător (manager) din învăţământ trebuie să cunoască principiile, nivelurile şi funcţiile ştiinţei managementului educaţional, în strânsă legătură cu folosirea unui instrument metodologic şi practic modern, bazat pe informatică, pe limbajele de programare, pe utilizarea de reţele de calculatoare personale, pe o modernă bază logistică.

Printre *principiile* care orientează şi fundamentează managementul educaţional menţionăm: *conducerea democratică; îmbinarea conducerii şi răspunderii unice (unipersonale) cu conducerea şi răspunderea colectivă; promovarea cadrelor de conducere pe bază de competenţă; operativitatea deontologia conducerii.*

Principiul managementului educaţional democratic şi *interactiv* în concordanţă cu cerinţele societăţii civile, ale democraţiei şi statului în drept conducerea învăţământului trebuie realizată pe baze democratice. Acest principiu presupune ca înainte de luarea deciziei să se consulte eşaloanele subordonate conducerii şi prin acestea şi executanţii actului decizional, încât să fie un management interactiv. Aceasta înseamnă: realizarea unor structuri organizatorice şi decizionale ale învăţământului, care să îmbine armonios dirijarea pe verticală unidirecţională de la nivel central cu dirijarea în reţea, pe orizontală, la nivel intermediar şi nivel local (de

bază) a instituţiilor de învăţământ, eliminându-se orice elemente administrativ-birocratice şi dezvoltându-se structuri specifice democraţiei:

- ✓ descentralizarea organizatorică şi decizională, chiar până la nivelul şcolilor, în scopul eliminării cu desăvârşire a centralismului excesiv şi autoritarist, asigurându-se posibilitatea adoptării deciziilor de către nivelurile locale (de bază), ale fiecărei instituţii de învăţământ, deciziile nivelurilor centrale şi intermediare având un caracter coordonator, mai ales în instituţiile de învăţământ superior, unde acţionează principiul autonomiei universitare, adică al autoconducerii învăţământului;
- ✓ de reţinut faptul că şi unităţile de învăţământ particular dispun de autonomia organizatorică şi funcţională, însă evaluarea şi diplomele sunt realizate după standardele de stat, cu recunoaşterea validităţii lor de către stat, pe baza acţiunilor de acreditare; alegerea organelor de conducere, a reprezentanţilor ambilor factori, adică a cadrelor didactice, elevilor şi studenţilor, în condiţiile şi proporţiile prevăzute de lege; selectarea organelor şi cadrelor didactice de conducere pe bază de alegeri democratice de jos şi până sus, pe o durată de cel mult două legislaturi;
- ✓ luarea deciziilor cu majoritate de voturi din numărul membrilor organelor colective de conducere (consiliu, colegiu etc);
- ✓ dinamizarea iniţiativei creatoare şi participative la găsirea şi aplicarea soluţiilor valoroase şi eficiente de conducere, la optimizarea conducerii, atât a membrilor organelor colective de conducere, cât şi a membrilor comunităţilor de învăţământ (catedră, şcoală, facultate, universitate etc);
- ✓ asigurarea drepturilor cetăţeneşti şi a protecţiei sociale tuturor membrilor comunităţii educaţionale, în spiritul Constituţiei ţării, a *Principiul îmbinării conducerii şi răspunderii unice* (unipersonale) cu conducerea şi răspunderea organelor colective.

Cadrele de conducere (directorii de şcoli, decanii şi rectorii din instituţiile de învăţământ superior etc.) au, prin lege, o serie de atribuţii pe care le îndeplinesc în spiritul conducerii şi răspunderii unipersonale. Fiecare compartiment şi manager în parte necesită funcţii şi responsabilităţi distincte şi transparente, fără intervenţii din afară, dar într-o atmosferă de iniţiativă creatoare şi de cooperare loială şi eficientă. în acelaşi timp, organele de conducere (consiliile de administraţie şi profesorale, senatele şi colegiile acestora) au dreptul de a lua decizii, care trebuie îndeplinite, atât de conducătorii, cât şi de membrii comunităţii de învăţământ (şcoală, facultate, instituţie de învăţământ superior), îmbinându-se, în mod suplu, conducerea

unipersonală cu conducerea organelor colective. Acest principiu se aplică şi la nivel central (ME) şi la nivele intermediare (Consiliul Naţional al Rectorilor, inspectoratele şcolare etc).

Principiul promovării cadrelor pe bază de competenţă dovedită prin concurs. Pentru a promova oameni potriviţi la locuri de conducere potrivite, principiul competenţei este singura normă ce trebuie să acţioneze într-un stat de drept, într-o societate democratică. A promova cadre de conducere în spiritul acestui principiu înseamnă a aprecia, în primul rând, competenţa profesională şi managerială. La baza promovării cadrelor de conducere, ca de altfel a tuturor cadrelor didactice, având în vedere că fiecare profesor (educator) este un conducător al procesului de instrucţie şi educaţie, al colectivelor şcolare sau universitare, trebuie să stea mecanismul ştiinţifico-profesional şi democratic al concursului, în concordanţă cu respectarea deontologiei desfăşurării acestuia.

Principiul operativităţii în conducerea învăţământului. Este cunoscută insatisfacţia produsă de amânările şi tergiversările "practicate" în rezolvarea problemelor, în luarea deciziilor. Soluţionarea problemelor în actul conducerii învăţământului, la toate nivelurile trebuie realizată în mod operativ. Aceasta înseamnă receptivitate, preocupări şi eforturi susţinute, dialog, documentare şi analize atente, înseamnă conjugarea eforturilor unor specialişti şi organe de conducere, înseamnă în ultimă instanţă un spirit democratic şi un comportament etic civilizat faţă de semenii noştri, faţă de cei ce ne-au propus şi ales în organele şi funcţiile de conducere, rezolvându-le operativ toate problemele importante.

Principiul deontologiei conducerii învăţământului. Acest principiu cere profesiei de educator, de conducător în învăţământ, inclusiv inspectorului şcolar să dovedească competenţă, conştiinţă şi probitate profesională, etică şi managerială, dragoste faţă de oameni, faţă de colegii de profesie, faţă de membrii colectivităţii pe care o conduce, receptivitate faţă de opiniile, sugestiile şi criticile acestora. Principiul cere fermitate şi exigenţă în îndeplinirea deciziilor, dar şi înţelegere, spirit de dreptate, echitate şi corectitudine în aprecierea rezultatelor muncii celor cu care cooperează şi pe care-i conduce.

De asemenea, principiul cere conducătorilor spirit colegial, de cooperare, eliminându-se actele de comandă brutale, autoritariste. Numai în asemenea condiţii un conducător poate fi iubit, ascultat şi urmat în demersurile sale decizionale. Managementul pentru a fi eficient are nevoie de adaptare continuă la nou şi la schimbări, având ca bază inovaţia şi spiritul creator. Pentru aceasta el necesită structuri organizatorice continuu optimizate, automatizare şi robotizare şi într-o

măsură sporită mijloace şi tehnologii informatizate, în strânsă relaţie cu preocuparea de umanizare a acestora. în relaţia om-maşină (tehnică), mai ales calculator, rolul principal trebuie să-l aibă în continuare omul - manager, fiindcă nimic nu poate înlocui afectivitatea raţională (inteligenţa) şi creativitatea umană.

Managerii din domeniul educaţiei, pornind de la faptul că învăţământul este cel mai important factor al instruirii şi educării omului şi cel mai dinamic domeniu sociouman, trebuie să asigure schimbarea şi adaptarea lui la cerinţele societăţii informaţionale, în scopul instruirii tinerei generaţii pe baza limbajului şi tehnologiei informaţionale, astfel încât fiecare om pregătit de şcoală să ştie să lucreze cu calculatorul, atât pentru instruirea sa, cât şi pentru rezolvarea problemelor profesionale de după absolvirea şcolii sau facultăţii. De asemenea, să se folosească strategii de adaptare care dezvoltă dimensiunea umanistă a personalităţii celor instruiţi.

Bibliografie

1. Bogaty Z. Orientări actuale în psihologia conducerii. Revista de psihologie aplicată, Anul II, Nr.4, 2000, p.5-15.
2. Ceauşu I. Tratat de management. Ediţia a II-a, Bucureşti: A.T.T.R., 1998.
3. Chirică S. Psihologia Organizaţională. Modul de diagnoză şi intervenţie. Cluj-Napoca: Casa de Editură şi Consultanţă, Studiul Organizării, 1996.
4. Dijmărescu I. Bazele Managementului. Editura Didactică şi Pedagogică, 1995.

CZU: 371.21:73

MANAGEMENTUL ACTIVITĂȚILOR DE ARTĂ-PLASTICĂ ÎN INSTITUȚIILE EDUCAȚIONALE

Eugenia POSTOLACHI, masterandă, Management educational, UST
Viorel BOCANCEA, doctor, conferențiar universitar, UST

Conform experienţei cadrelor didactice, educaţia artistico-plastică trebuie sa înceapa de la simple experienţe de observare a formelor, culorilor şi mişcarii. Pentru reuşita acestor activități este important să oferim copiilor deplină libertate de exprimare, punându-le la dispoziţie materiale specifice si stabilindu-se o serie de repere: participarea tuturor copiilor în cadrul activităţii; stimularea interesului de a participa activ în cadrul activităţilor; oferirea libertăţii de a gândi, a simţi şi a se exprima; crearea oportunităţilor de însuşire de către copii a unor tehnici de expresie plastică, precum şi a unor deprinderi de organizare a materialului ilustrat şi de prezentare a produselor activităţii; educarea sensibilităţii, provocarea nevoii de a întâlni frumosul în natură; să compună în mod original şi personal spaţiul plastic.

La început copilul nu poate realiza forme care să-i reprezinte ideile şi pentru aceasta el are nevoie să înveţe elementele unui limbaj nou, specific artei, cu elementele sale de bază: punctul, linia, forma, compoziţia.

Primele sale cunoştinţe sunt astfel legate de culoare, nu de formă. Este foarte important ca preşcolarii să numească mai întâi culorile, să le recunoască şi să le utilizeze. Treptat, ei vor şti să aprecieze un lucru de artă, să privească şi să înţeleagă o lucrare, un tablou pentru ca, în timp, să devină sensibili la frumosul din jur, astfel și se dezvoltă la preşcolari esteticul. Chiar dacă la început compoziţiile lor sunt foarte simple şi nu sunt fidele realităţii, ele sugerează impresii, trăiri, sentimente, gânduri. Aici intervine abilitatea cadrului didactic de a-i conduce în activitatea creatoare, învăţândui treptat, să facă artă din tot ceea ce rezultă din mâinile lor [4, 8, 9].

De aceea prin prezentul articol ne-am propus să realizăm lucrul experimental al preşcolarilor din instituțiile educaționale prin intermediul activităţilor artistico-plastice în grădiniţa de copii. Jocul cu alegerea culorilor îi permite copilului şi mai mult să experimenteze ceea ce vede, doreşte şi trece prin afectivitatea sa. Preşcolarii îndrăgesc activitatile de pictura, le execută cu plăcere deosebită, acestea fiind un bun prilej de stimulare a creativităţii. Este necesar ca educatoarea să se aplece cu mai multă atenţie asupra *produselor activităţii creatoare* şi să le aprecieze aşa cum merită.

Cunoaşterea abilităţilor şi intereselor copiilor conduce spre orientarea lor către acele activităţi care să le permită ca aceste abilităţi, prin exerciţiu, să devină *aptitudini* și *atitudini*. Fie că se desfăşoara frontal, pe grupe sau individual, ceea ce este de reţinut este ideea ca toţi copiii să-şi exercite capacităţile. Această exercitare depinde foarte mult de cadrul didactic, care trebuie să cunoască preferințele copiilor şi să-i stimuleze, să le pună la îndemână diferite materiale, să-i organizeze pe grupuri cu aceleaşi preferinţe. Tratând diferenţiat copiii în activităţile plastice putem *descoperi valori individuale* [2, 5, 7]. Stimularea activităţii inițiate cu copiii poate fi un mijloc pentru: dezvoltarea gândirii creatoare şi fixarea unor cunoştinţe, deoarece în rezultatul cercetărilor s-a constatat că trebuie de îmbogăţit *reprezentările copiilor* despre mediul înconjurător prin toate tipurile de activităţi desfăşurate; familiarizarea copiilor cu noţiuni ca: tablou, expoziţie, concurs, expoziţie cu vânzare, opera de artă; oferirea de posibilităţi în vederea completării cunoştinţelor acestora, încurajarea aptitudinilor şi dezvoltarea personalităţii creative, a sentimentelor moral-estetice.

Cadrul didactic poate astfel influenţa potenţialul creativ al copiilor nu numai prin conţinutul activităţilor, strategiilor folosite sau cadrul stimulativ, dar mai ales prin *propria atitudine creativă* După cum observăm educaţia de arte plastice reprezintă activitatea de formare – dezvoltare a personalităţii umane prin intermediul frumosului din artă, societate, natură ce urmăreşte pregătirea sa sistematică în vederea perceperii, însuşirii, evaluării, folosirii, creării de valori estetice în raport cu idealul estic al epocii.

Artele plastice contribuie în mod deosebit la educaţia estetică a preşcolarilor formând şi dezvoltând spiritul de observaţie, atenţia, reprezentările spaţiale, imaginaţia creatoare, interesul şi plăcerea de a desena, colora, picta, modela. Preşcolaritatea este apreciată ca vârsta unde înregistrăm ritmurile cele mai pregnante în dezvoltarea individualităţii umane şi unele dintre cele mai semnificative achiziţii ce vor avea ecouri evidente pentru etapele ulterioare ale dezvoltării sale. În cadrul cercetării efectuate s-a valorificat în ansamblu viziunea privind formarea sentimentelor moral-estetice prin redarea peisajului în cadrul activităților de Artă plastică, desfășurate într-un mediu emoțional pozitiv.

Dacă în prima etapă formarea activităților de arta plastică, precum și dezvoltarea potențialului creativ al copiilor prin intermediul peisajului era la un nivel mediu și scăzut, acest aspect impunând aplicarea proiectului – program, în a treia etapă, după aplicarea acestuia, rezultatele obținute au demonstrat sporirea semnificativă a nivelului creativ moral-estetice a copiilor dein grupa pregătitoare și mare prin redarea peisajului, situându-se în parametrii mediu și înalt.

Concluzii

1. Vârsta preşcolară este o etapă determinatoare în formarea flexibilității, fluenței verbale, imaginației, ingeniozității, senzitivității înalte, specifice la această vârstă, cât și posibilitățile potențiale ale dezvoltării multilaterale ale copilului.

2. Dacă în prima etapă activitațile de arta-plastică, precum și dezvoltarea potențialului creativ al copiilor prin intermediul peisajului era la un nivel mediu și scăzut, acest aspect impunând aplicarea proiectului – program, în a treia etapă, după aplicarea acestuia, rezultatele obținute au demonstrat sporirea semnificativă a nivelului educativ a preşcolarilor din instituția de învățământ, situându-se în parametrii mediu și înalt.

3. Activitatea de arta-plastică va evolua la nivel înalt dacă activitățile de educație plastică se vor desfășura într-un mediu emoțional pozitiv; va persista etapa de învățare și formare a deprinderilor grafice; nu se vor neglija activitățile de educație plastică în favoarea altor activități.

Bibliografie

1. Albu E. Psihologia vârstelor. Pentru uzul studenţilor. Târgu-Mureş, 2007.
2. Anghel E. Psihologia educaţiei pe tot parcursul vieţii. B: For You, 2011.
3. Bacus A. Jocuri pentru copii de la o zi la şase ani. Bucureşti: Teora, 2006.
4. Basan V., Hornet N. Album metodic de creație artistico-plastică. București: Editura Meridiane, 1969.
5. Ciobanu C. Psihologia educaţiei. Iaşi: PIM, 2006.
6. Claperede E. Psihologia copilului și pedagogia experimentală B: EDP, 1978.
7. Colceriu L. Metodica predării activităţii instructiv educative în grădiniţe.
8. Constantin F. Culoare, artă, ambianță. București: Editura Meridiane, 1979.
9. Constantin P. Să vorbim despre culori. București: Editura Ion Creangă, 1986.
10. Cosmovici A. Psihologie generală. Iași: Ed. Poligrom, 1996.
11. Creţu T. Psihologia vârstelor. Bucureşti: Polirom, 2012.
12. Gârboveanu M. Aspecte psihologice ale formei sentimentelor moral-estetice prin artă. În: Revista de Pedagogie. București, 1977.
13. Golu M. Bazele psihologiei generale. București: Editura Universitaria, 2002.
14. Scerbekov A. Practicum psihologia vârstelor și pedagogică. Ch: Lumina, 1992.
15. Sion G. Psihologia vârstelor. București: Ed. Fundația România de mâine, 2003.
16. Stamati M., Stamati E. Arta plastică în grădinița de copii. Chișinău, 2015.
17. Verza E., Verza F. Psihologia vârstelor. București: Ed. Pro humanite, 2000.
18. Voiculescu E. Pedagogie preşcolară. Bucureşti: Editura Aramis, 2003.

CZU: 371.21+616.89-008.444.9

IDENTIFICAREA, SESIZAREA ȘI EVALUAREA CAZURILOR DE VIOLENȚĂ ÎN MEDIUL ŞCOLAR. PROBLEME ȘI SOLUȚII

Inga PROHOR, director al Liceul teoretic ,,Grătieşti”

„A lupta contra violenţei şcolare înseamnă a ameliora calitatea relaţiilor şi a comunicării între toate persoanele angrenate în actul educaţional.” (Dardel Jaouadi)

În zilele noastre cuvântul „violenţă” a devenit o banalitate. În jurul nostru la fiecare pas observăm violenţă. La televizor toate ştirile vorbesc despre violenţă, în magazine, bănci, benzinării, în intersecţii observăm violenţă sub toate formele ei: pasivă, activă.

Mass-media acordă din ce în ce mai multă atenţie violenţei, contribuind astfel la conştientizarea şi creşterea interesului public faţă de violenţa tinerilor şi implicit, cea şcolară. Întâlnim violenţă acolo, unde ar trebui să fie armonie şi înţelegere, adică în familie; în şcoală unde ar trebui să existe educaţie, vedem violenţă, pe stradă şi în societate la fel. Tot mai des in ultimul timp părinţii se plâng de copiii lor, deoarece aceştia sunt mai agitaţi, mai greu de stăpânit, vorbesc urât, stau ore în şir în faţa televizorului şi a calculatorului.

Violența este problema actuală a societăţii noastre, având impact asupra procesului educaţional desfăşurat într-un cadru instituţionalizat.

Copiii sunt în şcoală şase sau şapte ore pe zi. În rest se află acasă, pe stradă, navighează pe internet sau se uită la televizor. Tot ce învaţă în şcoală – cum să vorbească, cum să se comporte – este contrazis de ceea ce văd, aud. Părinţii nu se implică suficient în educația copiilor. Iar școala individual nu poate să reziste tendinţei actuale.

Este nevoie de o politică lucrativă de combatere a violenţei sociale şi de sancționare a părinților care nu respectă responsabilități privind educația copiilor săi.

Cu ce forme de violenţă ne întâlnim în şcoli, care sunt cauzele care determină violenţa şcolară, de ce unii copii adoptă modalităţi de comportament violent în relaţiile lor cu colegii, cu prietenii, cu profesorii, cu părinţii, de ce unii profesori instituie relaţii de putere, exprimate prin violenţă la adresa elevilor, sunt doar unele dintre întrebările care ne frământă şi la care căutăm să găsim soluţii pentru a asigura în şcoli un climat pozitiv şi pentru a ţine sub control violenţa interpersonală între elevi. Climatul se consideră pozitiv atunci când toți participanții la procesul educaţional se simt în siguranță, sunt implicați și acceptați, demonstrând un comportament pozitiv și interacționând activ. La temelia unui climat pozitiv în

instituția de învățământ se află principiile accesului egal la educație, respectării drepturilor omului, inclusiv egalitatea de gen.

Deseori comportamentul problematic în instituțiile de învățământ vine de la deficitul de comunicare asertivă, cât din partea părinților, atât și din partea cadrului didactic.

Elevii nu discută cu profesorii şi preferă să-şi rezolve singuri conflictele ce apar între ei, fără implicarea cadrelor didactice, dar simt nevoia unor ore în care să discute despre problema conflictului, metode şi tehnici de negociere a conflictelor sau despre consecinţele comportamentului violent. De aceea, o soluţie la capitolul identificarea, sesizarea și evaluarea cazurilor de violență în mediul școlar este de a include un curs opțional despre conflictele școlare. Este necesară prezența în fiecare şcoală a unui psiholog competent care să consilieze elevii şi să colaboreze cu profesorii/părinții.

Se face simţită şi necesitatea educației părinţilor, mai ales că unele conflicte au fost escaladate tocmai prin implicarea acestora, de aceea e nevoie de o politică hotărâtă de combatere a violenţei sociale şi de educare a adulţilor prin deschiderea unor asociații nonguvernamentale sau academii ale părinților în care să se discute necesitatea prevenirii cazurilor de violență în mediul școlar, pentru că, mediul familial reprezintă, cea mai importantă sursă a agresivității elevilor.

Mulți dintre copiii care prezintă un profil agresiv provin din familii dezorganizate; ei au experiența divorțului părinților și trăiesc în familii monoparentale. Echilibrul familial este perturbat și de criza locurilor de muncă, de șomajul ce-i atinge pe foarte mulți părinți. Părinții sunt confruntați cu numeroase dificultăți materiale, dar și psihologice, pentru că au sentimentul devalorizării, al eșecului. În aceste condiții, ei nu mai sunt sau sunt puțin disponibili pentru copiii lor. Pe acest fundal apar probleme familiale foarte grave, care-i afectează profund pe copii: violența intrafamilială, consumul de alcool, abuzarea copiilor, neglijența, la care se adaugă și importante carențe educaționale – lipsa de dialog, de afecțiune, inconstanța în cerințele formulate față de copil, utilizarea mijloacelor violente de sancționare a copilului.

Sunt necesare de luat măsuri pentru diminuarea violenţei prin asigurarea securităţii elevilor în spațiile și pe teritoriul instituției de învățământ, respectiv prin restricționarea accesului părinților elevilor, instalarea sistemelor de supraveghere video, angajarea pazei, serviciului de calitate a cadrelor didactice și administrației.

Familia și școala trebuie să dea posibilitate elevilor să înţeleagă relaţiile sociale, să-i pregătească să fie responsabili, să se poată descurca într-o societate a vitezei, cadrele didactice, trebuie să-i înveţe cum să supravieţuiască, cum să se descurce

într-o situație dificilă, cum să gestioneze emoțiile, de a spune „Nu” în diferite situații, să soluționeze problemele pe cale pașnică, să poată delimita comportamentele violente de cele accidentale, de autoapărare, să solicite ajutor de la persoane responsabile.

Totodată, instituțiile de învățământ au rezerve la capitolul identificarea timpurie a riscului de producere a unui abuz sau agravare a situaţiei copilului: absenteismul, relaţiile reci sau dificile dintre copii şi părinţi, inclusiv hiperprotecţia din partea acestora, conflictele dese cu semenii sau adulţii, izolarea, lipsa unui sentiment de încredere în sine sau de apartenenţă la comunitatea şcolară, impulsivitatea şi lipsa controlului emoţional, subdezvoltarea abilităţilor de rezolvare a problemelor etc.

Ave nevoie de o educaţie dinamică, formativă, centrată pe valorile autentice. Societatea, mass-media, familia, școala trebuie să fie preocupate să-i înveţe pe copii cum să-şi consolideze anumite însuşiri umane, cum ar fi prietenia, omenia, solidaritatea, dragostea, ospitalitatea, compasiunea faţă de ceilalţi etc. Numai așa vom preveni fenomenul de violență, neglijare, exploatare a copilului.

Un proces de învăţământ eficient presupune prezenţa unui angajament al tuturor actanților pentru apărarea demnităţii umane şi a democraţiei.

Viitorul educației trebuie să constituie o prioritate a comunităţii în care trăim.

Suntem conştienți, că atunci când e pace în suflet, în case, în societate putem contribui la formarea tinerii generaţii, la pregătirea specialistului de mâine, înarmat cu arsenalul necesar de cunoştinţe şi de virtuţi, care va construi viitorul unei societăţi prospere.

Nu trebuie promovată atitudinea de a tolera violenţa, ci de a lua atitudine, după posibilităţi, împotriva violenţei, de a impune asigurarea unui climat social mai bun în şcoli prin formarea unor comportamente nonconflictuale şi dezvoltarea de abilităţi sociale care să evite generarea situaţiilor de violenţă.

În concluzie, este necesar de menţionat că violența umană este una din temele curente ale societății contemporane. Societatea devine conștientă de seriozitatea problemei violenței în rândul copiilor/tinerilor, cauzele fiind diverse:

- abandonul școlar,
- vagabondajul,
- copii străzii,
- creșterea ratei divorțurilor, a procentului de familii dezintegrate și a celor ce nu reușesc în educația copiilor,
- părinții plecați peste hotare,

- promovarea unor modele nocive de comportament (copiii intră în contact cu informații, modele de experiență care stimulează violența și agresivitatea),
- nesupravegherea de către părinți, profesori/educatori,
- lipsa autorității profesorilor/părinților,
- lipsa raporturilor armonioase în cadrul familiei, curricula supraîncărcată etc.

Violența școlară este un fenomen mult mai larg, ce trebuie evaluat și cu ajutorul altor indicatori. Școala însăși poate reprezenta o sursă a unor forme de violență și acest lucru trebuie luat în considerație în conceperea diferitelor programe de prevenire și stăpânire a violenței. Fenomenul violenței școlare trebuie analizat în contextul apariției lui.

Pentru identificarea, sesizarea și evaluarea cazurilor de violență în mediul școlar trebuie a gândi strategii, proiecte de prevenire a violenței școlare luând în considerație toți factorii (sociali, familiali, școlari, de personalitate) ce pot determina comportamentul violent al elevilor. Școala poate juca un rol important în prevenirea violenței școlare, învățându-i pe elevi că în viață, mai ușor se poate învinge ura cu dragostea, minciuna cu adevărul, violența cu abnegația, ar trebui să fie un element fundamental în educația oricărui copil.

În acest context, să nu uităm! Omu-i precum copacul: când de mic se strâmbă, anevoie se mai îndreaptă!

Bibliografie

1. Adăscăliță V., Josanu R., Moldovanu I., Epoian T. Prevenirea violenței în instituția de învățământ. Ghid methodologic. Chișinău, 2017, 120 p.
2. Axinte G., Sorici C. Prevenirea violenței în școală – resurse pentru școli și profesori. Ghid pentru profesori, învățători și educatoare. Paşcani, 2016, 125 p.
3. Bune practici în domeniul prevenirii și combaterii violenței asupra copiilor. Chişinău, 2014. 20 p.
4. Protecţia copilului faţă de violență în instituția de învățământ. Culegere de acte normative. Chișinău, 2017, 116 p.
5. Proceduri de intervenţie şi gestionare a situaţiilor de violenţă în mediul şcolar. Cluj, 42 p.

CZU: 371.21

COMUNICAREA MANAGERIALĂ CA FENOMEN ORGANIZAŢIONAL ÎN INSTITUŢII

Gabriela PUȚUNTICĂ, masterandă, UST
Elena RUSU, doctor, conferențiar universitar,
Catedra Pedagogie și Psihologie generală, UST

Eficiența și succesul managementului instituției depinde foarte mult de cum are loc *comunicarea managerială*, considerându-se *componentă vitală* a sistemului managerial al oricărei instituții. *Comunicarea managerială* a apărut din necesitatea de a pune la dispoziția managerului mijloace optime de interacțiune în vederea indeplinirii funcțiilor și rolurilor sale. Ea s-a dezvoltat apoi ca o știință, care înzestrează managerul și instituția cu instrumente de lucru.

Comunicarea managerială nu poate fi privită în afara *managementului*. Ea reprezintă o *constituentă majoră*, *fundamentală* a acestuia. Evoluţia managementului a determinat apariţia unor forme specifice de *comunicare managerială* pentru fiecare etapă din dezvoltarea sa. Datorită diferenţierii atribuţiilor sale şi a complexităţii acestora, comunicarea managerială devine o adevărată forţă, ocupând un loc central în activitatea oricărui manager.

Comunicarea managerială reprezintă *o formă de comunicare interumană, un instrument de bază al managerului, cu ajutorul căruia acesta îşi poate exercita atribuţiile manageriale: de planificare, de organizare, de motivare-antrenare, de coordonare, de control-evaluare şi de realizare a obiectivelor propuse* [1, p. 12].

Comunicarea managerială este un proces fundamental de interacţiune reciprocă bazat pe feedback, în care managerii de la orice nivel transmit idei, sentimente, decizii subordonaţilor cu posibilitatea verificării receptării a mesajului de către aceştia.

Comunicarea managerială se află în centrul a tot ceea ce instituția face. Ea este prezentă în toate activităţile acesteia şi îşi pune amprenta asupra rezultatelor obţinute, determinând atât succesul, cât şi insuccesul [5, p. 56].

Succesul în managementul unei instituții depinde decisiv de abilitatea de comunicare a managerului. Comunicarea managerială este fundamentală pentru funcţionarea internă și externă a instituției, prin aceea că ea integrează funcţiile manageriale asigurând coeziunea angajaților și transferul de informație. Fiecare manager trebuie să dezvolte şi să promoveze o politică bazată pe un sistem de comunicare care să-i permită ajustarea permanentă a structurii şi a procesului organizaţional la condiţiile în continuă schimbare. De asemenea, prin rolul său de

negociator, de promotor al politicii organizaţionale şi transmiţător al acestei politici, managerul trebuie să-şi formeze şi să întreţină o reţea de contacte cu partenerii organizaţiei, în realizarea politicii externe şi, în acelaşi timp, o reţea de informaţii deosebit de utilă în realizarea politicii interne a instituţiei [3, p. 63].

Comunicarea managerială este elementul fundamental care stă la baza funcţiei de coordonare, facilitând intervenţia *managerilor* în vederea sincronizării şi armonizării acţiunilor membrilor instituției. În cadrul oricărei instituții, comunicarea managerială are aloc în cadrul contextului organizational și reprezintă un proces esenţial prin care are loc schimbul de mesaje şi informaţii în vederea realizării *scopului* şi *obiectivelor planificate*. De asemenea, mesajele şi informaţiile comunicate sunt supuse unui proces de interpretare şi prelucrare din partea fiecărui membru al instituției, care urmăreşte evaluarea şi selectarea datelor relevante, pentru a se obţine o reducere a incertitudinii în ceea ce priveşte înţelegerea şi cunoaşterea misiunii şi obiectivelor promovate de instituție. Sursa majorităţii problemelor de comunicare o constituie diferenţa dintre conţinutul mesajului sau impactul pe care managerul intenţionează să-l transmită şi modul în care ceilalţi membri ai organizaţiei recepţionează mesajul [7, p. 57].

De calitatea comunicării manageriale și realizarea unui flux informaţional corect, pertinent şi eficient pe orizontala şi verticala structurii instituționale depinde:

- înţelegerea problemelor cu care se confruntă colectivitatea,
- relaţia managerului cu ceilalţi (şefi, subalterni, colegi),
- capacitatea managerului de a motiva şi a conduce subordonaţii,
- capacitatea managerului de a preveni, controla şi rezolva conflictele ce apar în organizaţie, precum şi puterea lui de convingere.

Comunicarea managerială se realizează după anumite norme profesionale, etice şi morale ce asigură stabilitatea şi funcţionalitatea instituției.

În context institutional comunicarea managerială se referă la mai multe *categorii:*

- ☑ ***comunicarea interpersonală*** directă sau mediată dintre membrii instituției: angajaţi, manageri, specialişti, colaboratori*;*
- ☑ ***comunicarea dintre structuri instituționale***: între catedre, secții, departamente, diviziuni;
- ☑ ***maniera prin care instituția comunică***: prin transmitere de semnificaţii către proprii angajaţi şi către alte organizaţii: prin politici de personal, publicitate, comunicare publică.

Comunicarea managerială este puternic influențată de relația *manager-subordonat* și generează adesea la cel din urmă o atitudine „ambivalenta” – atât pozitivă cât și negativă. Managerul, în calitate de emitător, trebuie să-și dea seama că

influența pe care o exercită asupra receptorilor poate fi foarte puternică și că exersând această influență ia asupra sa o responsabilitate morală considerabila. O bună comunicare managerială conduce la crearea unui sistem de colaborare reciprocă care va favoriza dezvoltarea organizațională a instituției spre înfăptuirea obiectivelor propuse, putându-se crea astfel un climat uman generator de eficienţă şi satisfacţii.

Comunicarea managerială însăşi este o activitate și un proces complex. O cerinţă specială faţă de manager este aceea de a fi un bun comunicator, căci problema reală a comunicării manageriale nu este aceea a implicării sau nu a managerului, ci dacă el comunică bine sau nu. De el depinde în mare măsură succesul instituției, de modul în care acesta transmite informaţiile şi de felul în care îi ascultă pe cei din jurul său; pentru că deosebit de important pentru orice proces de comunicare managerială este relaționarea corectă. Angajaţii unei instituții trebuie să înţeleagă încotro se îndreaptă aceasta, ei au nevoie să le fie recunoscute competenţele, au nevoie să fie ascultaţi. O bună comunicare are un efect pozitiv asupra climatului intern şi, implicit, asupra imaginii generale a instituției. [6, p. 33]

Procesul de comunicare managerială din orice instituție, trebuie să satisfăcă *un număr de necesități (nevoi) comunicaţionale* fundamentale ale oricărui angajat:

- ☑ ***necesitatea de a şti*** – cunoştinţele profesionale necesare pentru îndeplinirea sarcinilor sau executarea funcţiei;
- ☑ ***necesitatea de a înţelege*** – nu este suficient să ştii să faci un anumit lucru, ci trebuie să-l faci şi să ştii pentru ce trebuie făcut;
- ☑ ***necesitatea de a se exprima*** – de a putea aduce opinia ta la cunoştinţa celor din nivelele ierarhice superioare de conducere.

Satisfacerea acestor necesități (nevoi) ale oricărui angajat într-o instituție trebuie corelată concomitent cu respectarea unor condiţii ca:

- ➢ formularea concisă şi exactă a mesajului care trebuie să asigure înţelegerea corectă a acestuia;
- ➢ transmiterea rapidă şi nedeformată a mesajului;
- ➢ fluenţa şi reversibilitatea comunicării;
- ➢ descentralizarea luării deciziilor;
- ➢ flexibilitatea sistemului de comunicare care trebuie să permită adaptarea acestuia la orice situaţie nou creată.

Rolul deosebit al sistemului de comunicare managerială în asigurarea funcţionalităţii şi eficacităţii activităţilor într-o organizaţie este generat în principal de:

- ✓ volumul, complexitatea şi diversitatea apreciabilă a obiectivelor existente la nivelul subsistemelor unei instituții, datorate impactului variabilelor mediului ambiant naţional, precum şi a celui internaţional;
- ✓ mutaţiile profunde ce survin odată cu evoluţia socială, legislativă şi economică care au un impact deosebit de puternic la nivelul fiecărei instituții în caracteristicile sale dimensionale şi funcţionale: de exemplu, grupurile şi modul de concepere şi funcţionare a acestora; de asemenea, comunicarea are un rol important în cadru decizional, de a amplifica legăturile dintre componenţii grupurilor, de a consolida coeziunea acestora;
- ✓ activitatea membrilor unei instituții care ocupă funcţii de conducere [8, p. 61].

Comunicarea managerială este fluxul vital care face posibile performanţele unei instituții. De calitatea şi funcţionalitatea ei depinde modul în care sunt folosite resursele şi sunt atinse scopurile.

Pentru a putea fi caracterizată drept *fenomen organizational, comunicarea managerială* trebuie să prezinte următoarele caracteristici:

- ➢ ***să fie orientată spre finalitate*** (scop), adică să reflecte un plan de ansamblu şi obiectivele pe care şi le asumă instituția;
- ➢ ***să fie multidirecţională***, adică să se realizeze de sus în jos, pe orizontală, pe verticală etc.;
- ➢ ***să fie instrumentală***, adică să se sprijine pe o varietate de suporturi în funcţie de obiectiv;
- ➢ ***să fie adaptată***, adică să folosească sistemele de informare specifice fiecărui sector de activitate şi să concorde cu cultura organizaţională promovată;
- ➢ ***să fie flexibilă***, pentru a integra comunicarea informală şi pentru a crea structurile care o favorizează [4, p. 39].

Drept urmare, comunicarea managerială nu este un proces spontan şi natural. Ea trebuie ***proiectată*** în aşa fel încât să permită:

- *coordonarea:* proces ce are în vedere atingerea unui obiectiv prestabilit, necesar pentru realizarea scopului final al instituției/organizaţiei,
- *armonizarea*: activitate ce are drept scop definirea unui obiectiv comun institutional.

Trăsăturile proprii comunicării manageriale merg în paralel cu cele ale instituției. Acest lucru este foarte firesc pentru că procesul de comunicare managerială trebuie să fie *proiectat* în aşa fel încât să contribuie la îndeplinirea obiectivelor instituției.

Comunicarea managerială trebuie să fie gestionată în conformitate cu un *plan strategic de ansamblu al activităţii specifice* instituției. Dacă acest plan nu există, comunicarea managerială se desfăşoară aleatoriu.

Astăzi, comunicarea managerială a devenit din ce în ce mai importantă şi mai nuanţată. În viaţa profesională, angajaţii se confruntă cu un exces de informaţii, dar şi cu insuficienţa şi chiar absenţa comunicării. Informarea şi comunicarea sunt două noţiuni diferite, însă interdependente. Informarea pune persoanele în relaţii cu anumite informaţii, iar comunicarea pune persoanele în relaţii cu alte persoane. Se poate afirma că este imposibil de găsit un aspect al muncii managerului care să nu implice comunicarea. Problema reală a comunicării mangerială nu este dacă managerii se angajează sau nu în acest proces, ci dacă ei comunică bine, nesatisfăcător sau insuficient. Comunicarea managerială înseamnă totul în management, atâta vreme cât de calitatea comunicării depinde înţelegerea problemelor cu care se confruntă orice angajat, de la manager până la funcţionarul de pe cel mai jos nivel ierarhic. Durabilitatea relaţiilor dintre aceştia, capacitatea managerului de a-şi motiva şi de a-şi conduce subordonaţii, dar şi raporturile cu mediul extern instituției sunt elemente deosebit de importante, din care se pot prelua informaţii utile pentru buna funcţionare a activităţii.

Bibliografie

1. Cândea R., Cândea D. Comunicarea managerială aplicată. Bucureşti: Editura Expert, 1998.
2. Cismaru D-M. Comunicarea internă în organizaţii. Bucureşti: Ed. Tritonic, 2008.
3. Dumitru I. Comunicare organizaţională. Bucureşti: Ed. All, 2001.
4. Muccielli A. Comunicare în instituţii şi organizaţii. Iaşi: Ed. Polirom, 2008.
5. Nicolescu O. Ghidul managerului eficient. Bucureşti: Ed.Tehnică, 1993.
6. Olivesi St. Comunicare managerială. Bucureşti: Ed. Tritonic, 2005.
7. Pereteatcu M. Managementul comunicării. Suport de curs. Bălți: 2019.
8. Popescu D. Comunicarea managerială. Bucureşti, 2003.
9. Stephane O. Comunicarea managerială. Bucureşti: Ed.Tritonic, 2006.
10. Voicu M., Rusu C. ABC-ul comunicării manageriale. Brăila: Ed. Danubius, 1998.

CZU: 371.21

DEZIDERATE ACTUALE ÎN ACTIVITATEA EDUCATORULUI-MANAGER

Lilia PUȚUNTICĂ, masterandă, UST
Elena RUSU, doctor, conferențiar universitar,
Catedra Pedagogie și Psihologie generală, UST

Pentru a fi un manager eficient în instituţiile preşcolare, educatorul trebuie să aibă o concepţie largă asupra educaţiei şi instruirii, o înţelegere clară a funcţiei şi rolurilor manageriale derivate, a punerilor în aplicare pentru variatele situaţii educaţionale.

Educatorul-manager poate deveni astfel profesionist în educaţie, conducerea ei fiind o atribuţie intrinsecă, o condiţie fundamentală. Astfel se diferenţiază de alte domenii unde profesiunea de manager este complementară pentru un specialist.

Educatorul-manager, în calitate de agent conducător, dezvoltă şi aplică în practica preşcolară anumite strategii corelate conţinutului specific abordat, el însuşi stabilit în concordanţă cu particularităţile de vârstă ale grupului de copii concreţi cu care lucrează [2, p. 23].

Pornind de la considerentul că educatorul-manager are rolul de manager al grupei de preşcolari, el trebuie sa aibă calităţi şi aptitudini necesare desfăşurării unei activităţi optime cu preşcolarii. Educatorul este un manager, un conducător chiar dacă nu deţine în mod expres o funcţie de conducere. Educatorul-manager conduce direct şi autonom foarte multe activităţi, fie la nivelul grupului de preşcolari sau la nivelul grădiniţei. Educatorul-manager este cel care planifică activitatea didactică, organizează grupa în funcţie de obiectivele urmărite, selectează conţinuturile procesului de învăţământ, controlează, îndrumă şi evaluează activitatea copiilor şi rezultatele obţinute de aceştia.

Educatorul-manager este unul din factorii cheie ai introducerii oricăror schimbări educaţionale în grădinițe. Fără educatori-manageri competenţi, pregătiţi, capabili să decidă rapid şi eficient în cele mai variate condiţii, reforma educaţională va eşua.

Educatorul-manager își creează condițiile necesare pentru reușita activităților la grupa de copii, nu numai sub aspectul precizării clare a obiectivelor, prelucrării conținutului tematic, alegerii strategiilor, etc., ci și al celorlalte date care facilitează desfășurarea optimă în plan educațional: condiții *ergonomice, psihologice, sociale, operaționale, inovatoare, normative* [3, p. 43].

Dimensiunea ergonomică asigură condițiile materiale, de confort acțonal: dispunerea mobilierului în sala de grupă, adaptarea spațiului la necesitățile somato-fiziologice de sanatate ale copiilor, decorarea salii de grupa etc.

Dimensiunea psihologică se referă la modalitățile de respectare, utilizare, antrenare, stimulare a particularităților individuale ale copiilor, a capacităților de joc și învățare (distribuirea raționala a sarcinilor de învățare, organizarea condițiilor necesare, a timpului, stimularea și atribuirea de responsabilități, utilizarea relațiilor de cooperare în rezolvarea sarcinilor, în coordonarea ritmurilor, în luarea de decizii).

Dimensiunea socială asociază grupa de copii și grupul social. Ca grup social, grupa de copii ridică probleme precum: componența numerică a grupei, interactiunea membrilor grupei, scopurile comune pe termen scurt și lung, compoziția și organizarea, dinamică, coeziunea ca rezultat al interacțiunilor, sintalitatea ca personalitate a grupului, problematica liderilor formali și informali, modul de circulație al informațiilor în grup, realizarea comunicării, direcții de transmitere și receptare.

Dimensiunea normativa indică normele, regulile, cerințele care stau la baza constituirii grupei, reglării desfășurării activității sale, manifestate sub forma unor obișnuințe, uzante, constante și stereotipuri comportamentale.

Dimensiunea operatională arată modul de percepere, aplicare, interiorizare, respectare a normelor în grup. Educatorul-manager recurge la o serie de proceduri de intervenție: recompensa sau sancțiune, conduita de dominare, de negociere-înțelegere, terapia ocupațională, susținerea morală. Toate acestea reduc situațiile de criză normativă la copii preșcolari, previn stările tensionale, efectele psihologice ale inadaptării la grup și activitate.

Dimensiunea inovatoare implică înțelegerea necesității de ameliorare, schimbare, perfecționare a vieții și activității grupei de copii preșcolari și luarea de decizii adecvate, aplicarea lor progresivă.

În problematica managementului grupei de copii preșcoalri, un loc aparte, alături de disciplină, îl reprezintă prevenirea comportamentelor negative, intervenția și tratarea acestora. Educatorul-manager, interesat de prevenire, are ca barometru de control climatul de activitate din grupa de copii, disciplina, atentia.

Consecințele unui management defectuos al grupei de copii preșcoalri sunt reprezentate de: lipsa de motivare, oboseala, deprecierea climatului educațional, atitudinea copiilor de ignorare și indiferență, agresivitate și violentă. Mecanismele de a preveni, interveni și rezolva aceste consecințe nefaste presupun anumite strategii de interventie ale educatorului-manager, strategii de origine manageriale.

Succesul unui management al grupei de copii presupune, prevenție înainte de dezvoltarea situației problematice. Managementul grupei de copii preșcolari implică de doua aspecte: specificul relației educator-copii, al cărei scop este formarea dezvoltării personalității copiilor și problematica specifică – pedagogica și metodică.

Aceste două aspecte generează maxima responsabilitate în ceea ce privește comportamentele și intervențiile educatorului-manager

Relaţionarea eficientă a educatorului-manager în mediul educational preşcolar este garantată de dezvoltarea şi capacitatea de a folosi, în rezolvarea problemelor, următoarele categorii de competenţe [5, p. 61]:

1. competenţe de comunicare şi relaţionare;
2. competenţe psiho-sociale;
3. competenţe de utilizare a tehnologiilor informaţionale;
4. competenţe de conducere / coordonare şi organizare;
5. competenţele de evaluare;
6. competenţele de gestionare şi administrare a resurselor;
7. competenţe care vizează dezvoltarea instituţională;
8. competenţele care vizează self-managementul

Dezideratele care trebuie să le satisfacă educatorul-manager în activitate sa trebuie să includă:

- ***Căutarea informației***. Educatorul-manager își organizează structurile pentru achiziția de informații și colectează diferite tipuri de informații pentru a-i permite să decidă în cunoștința de cauză;
- ***Formarea conceptelor***. Educatorul-manager construieste modele, formulează concepte, ipoteze, genereaza idei etc., pe baza informațiilor dobândite anterior și a propriei judecăți. Reușește să înțeleagă problemele globale și să intrevada relațiile de tip cauza – efect;
- ***Cercetarea interpersonală***. Pentru a înțelege femonenele din cadrul instituției preșcolare și pentru a-și clarifica unele nedumeriri, educatorul-managerul poartă discuții deschise. Are capacitatea de a privi lucrurile și din punctul de vedere al interlocutorului;
- ***Managementul interacțiunii***. Educatorul-manager este capabil să-i implice și să realizeze grupe de lucru interactive, să conducă la obținerea satisfacțiilor;
- ***Orientarea spre dezvoltare***. Educatorul-manager creează un climat pozitiv, în care copilul să devină mai conștient de propriile sale posibilități și limite. El planifică pregătirea și perfecționarea resurselor umane;
- ***Impactul***. Educatorul-manager utilizează o serie de metode (argumentarea persuasivă, modelarea comportamentului, utilizarea simbolurilor, apelul la interesele comune) ca să obțină sprijinul, pentru atingerea obiectivelor pe care le promovează.;

- ***Încrederea în sine***. Educatorul-manager este capabil să-și susțină propriile puncte de vedere; atunci când este necesar, adoptă decizii fără ezitare, asumându-și sarcinile care decurg. Este încrezător în capacitatea de a conduce și în viabilitatea obiectivelor pe care și le asumă;
- ***Comunicarea***. Educatorul-manager își prezintă ideile cu claritate, utilizând materiale și date care să-i convingă pe copii;
- ***Orientarea spre reușită***. Educatorul-manager își fixeaza la un nivel înalt standardele de lucru, își asumă sarcini ambițioase, dar realizabile. El se străduiește să obțină performanțe mai bune, să devina mai eficace, mai eficient și își evaluează rezultatele dupa standardele adoptate și în raport cu obiectivele propuse [4, p. 56-57].

Educatorul-manager de succes posedă o combinaţie de capabilităţi: *utilizarea unei comunicări eficiente, utilizarea eficientă a timpului de muncă, abilităţi în procesul de luare a deciziei*, *utilizarea unei atitudini positive*, *flexibilitat*e, *adept al perfecţionării continue, iniţiator al calităţii.*

Un educator-manager va trebui să îmbine aceste cerinţe cu intuiţie, bun simţ, talent organizatoric, o bună pregătire teoretică şi practică în domeniul managementului educational preşcolar.

Educatorul-manager va îmbina: roluri, competenţe, capacităţi, cunoştinţe, deprinderi, abilităţi pentru a aplica un management de calitate la nivelul unităţii preşcolare și grupei de copii

Bibliografie

1. Apostol V., Rafailă E., Ţugui L., Jurebie S. Modele orientative de lucru cu preşcolarii. Bucureşti: Ed. All, 1999.
2. Boca C. (coord.). Şi tu poţi fi manager. Bucureşti: Ed. Educaţia 2000, 2009.
3. Florescu M.C. Managementul educației. Oradea: Ed. Eurogrup, 2002.
4. Joiţa E. Management educaţional. Profesorul manager: roluri şi metodologie. Iaşi: Ed. Polirom, 2000.
5. Orțan F. Mnagementul educațional. Oradea: Ed. Universității din Oradea, 2003.
6. Peretti A. Educaţie în schimbare. Bucureşti: Ed. Fundaţiei Culturale Române, 1997.

CZU: 37.015.3+159.922.7:373.3

PROFILĂRI PSIHOPEDAGOGICE ALE MANAGEMENTULUI CONFLICTELOR INTERPERSONALE LA ELEVII DIN CICLUL PRIMAR

Daniela RUSU, doctorandă, UST

Contextul educațional constituie un spațiu psihosocial în cadrul căruia atât cadrele didactice, cât și elevii, se întâlnesc în vederea realizării unor scopuri comune de ordin cognitiv, afectiv, dar și comportamental. În mod special, în perioada micii școlarități, elevii acumulează un șir de cunoștințe sociale, comportamentale, care îi ajută să se afirme ca personalități, astfel creând relații interpersonale la nivelul clasei.

Un rol important în dezvoltarea elevilor din clasele primare îl au *relațiile interpersonale,* întrucât în această perioadă copiii manifestă o tendință constructivă în relaționarea cu semenii. Cercetătorul Steve Duck descrie relațiile interpersonale ca fiind: „relațiile formate din două personae care au, fiecare, un anumit bagaj lingvistic, cultural și uman individual, dar care pot totuși proceda, prin interacțiune, la crearea unei înțelegeri substanțial commune asupra lumii înconjurătoare, pe care o formulează în discuțiile ce le poartă și pe care le aplică în comportamentul lor relațional zilnic" [apud: 5, p. 45].

Ciclul primar se prezintă ca perioadă în care copilul acumulează o experienţă individuală de comunicare şi relaţionare interpersonală, formându-şi anumite particularităţi, care dacă nu sunt bine orientate de adulţi nu întotdeauna pot fi acceptate sau corecte în noile situaţii sociale de dezvoltare, complicând stabilirea unor relaţiilor satisfăcătoare atât cu colegii cât şi cu maturii. Vârsta şcolară mică este o perioadă prielnică pentru formarea personalităţii şi socializării copilului, la această vârstă au loc schimbări esenţiale în sfera comunicativă şi în special a celei relaţionale.

În ciclul primar, *relaţiile interpersonale* din cadrul clasei stau la baza desfăşurării unei activităţi didactice de calitate. Elevilor din ciclul primar nu le este indiferent caracterul relaţiilor interpersonale stabilite cu colegii de clasă, pot exista dezacorduri legate de atitudini, scopuri, mentalităţi, roluri, responsabilităţi, aspiraţii etc.

Comunicarea zilnică în cadrul clasei contribuie la cunoaşterea interpersonală mai temeinică, la ataşament şi respingere, la autocunoaştere, la o activitate complexă în care emoţiile, iniţiativa, conflictele, valorile, îi dau posibilitate elevului mic de a se compara cu semenii.

Cert este, că fiecare elev din ciclul primar, are un comportament și o personalitate proprie cu particularități individuale diferite de semenii lor, uneori complexe, care le

permite o comunicare interpersonală caracteristică și un mod propriu de-a reacționa la evenimentelele din jurul său.

În orice clasă/grupă de elevi apar stări de tensiune, provocate de cauze diferite, manifestate în forme variate, de scurtă sau lungă durată, cu efecte imediate sau întârziate. Spre regret, însă de multe ori succesul comunicării cu semenii este foarte des umbrit de *conflictele interpersonale* ce apar între elevii din ciclul primar.

În relaţiile cu semenii la elevii din ciclul primar predomină evident două tendinţe:

1. *Tendinţa spre a stabili **relaţii interpersonale***;
2. *Tendinţa **de a fi acceptat într-un grup social***.

Satisfacerea acestor tendinţe în cea mai mare măsură depinde de nivelul dezvoltării *relaţionării* şi a *particularităţilor comunicative* ale elevului mic. Dacă cadrul didactic nu asigură un *management* corespunzător şi nu le vine în ajutor copiilor, atunci dificultăţile din sfera comunicării şi relaţionării se pot transforma în *conflicte interpersonale permanente*. [9, p. 66]

În cele mai multe cazuri provocările cele mai frecvente care generează *conflicte interpersonale la elevii din ciclul primar* pot fi:

- ***atmosfera competitiva***: elevii din ciclul primar sunt obişnuiţi să lucreze individual, le lipseşte deprinderea de a lucra în echipă, încrederea în ceilalţi, lipseşte sprijinul între colegi, apar resentimente faţă de capacităţile şi realizările celorlalţi, neîncrederea, lipsa prieteniei, singurătatea, izolarea etc.;
- ***comunicarea incorectă:*** elevii din ciclul primar nu ştiu să asculte şi să comunice corect, să-şi exprime nevoile şi dorinţele, nu înţeleg sau înţeleg greşit intenţiile, sentimentele, nevoile şi acţiunile celorlalţi colegi;
- ***exprimarea nepotrivita a emoţiilor***: elevii din ciclul primar nu ştiu să-şi exprime supărarea sau nemulţumirea într-un mod neagresiv, îşi suprimă emoţiile;
- ***absenta priceperilor de prevenire şi rezolvare a conflictelor***: elevii din ciclul primar utilizează modalităţi agresive, violente mai degrabă decât modalităţi creative;
- ***aplicarea incorectă a puterii de către cadrele didactice***: cadrul didactic utilizează reguli inflexibile, autoritate exagerată, atmosferă de teamă şi neînţelegere.

De cele mai multe ori conflictele interpersonale la elevii din ciclul primar sunt spontane, apărute în cadrul lecţiilor, activităţilor extraşcolare, recreaţiilor; dar pot fi şi planificate, când problema persistă de ceva timp, trecând prin stadiile de evoluţie şi declanşându-se conştient sau în cazul unui conflict impus şi dirijat.

Cel mai des conflictele interpersonale la elevii din ciclul primar apar atunci când aceștia se află în competiție, în special când unii dintre ei se comportă incorect,

concurează în mod neloial. Conflictele interpersonale pot fi provocate de multe ori fără intenție, și de cadrele didactice care din simpatie sau alte motive îi favorizează pe unii și îi defavorizează pe alții [7, p. 71].

Care nu ar fi natura conflictelor interpersonale la elevii din ciclul primar, este necesar de a-1 conştientiza adecvat, de a alege strategii corecte de înlăturare a acestora şi de a le rezolva parţial sau total. Importanta responsabilitate o au managerii şcolii şi cadrele didactice, care trebuie să încerce a transforma fiecare conflict între elevi într-o contradicţie constructivă.

Pentru a preveni conflictele interpersonale la elevii din ciclul primar şi pentru ca relaţiile dintre ei să decurgă constructiv, satisfăcător, considerăm actual, important şi valoros să atragem atenţia asupra fenomenului *managementului conflictelor interpersonale la elevii din ciclul primar*.

Managementului conflictelor interpersonale la elevii din ciclul primar *este ansamblul de acțiuni de planificare, organizare, îndrumare şi control* pentru *prevenirea şi rezolvarea conflictelor* prin colaborare, compromis, mediere, arbitraj *sau ignorare*.

Ca *proces complex managementul conflictelor interpersonale* la elevii din ciclul primar include următoarele tipuri de *acţiuni* [10, p. 21].

- ***Prognozarea conflictului*** *la elevii din ciclul primar*: studierea particularităţilor individual-psihologice ale elevilor din ciclul primar; cunoaşterea şi analiza simptomelor conflictului latent/ascuns la etapa apariţiei situaţiei de conflict (limitarea relaţiilor, forma de comunicare, exprimarea critică în adresa oponentului ş.a.).
- ***Prevenirea conflictului*** *la elevii din ciclul primar*: analiza profundă a principiilor factorilor conflictului apărut; întreprinderea acţiunilor de neutralizare; aplicarea acțiunilor pedagogice, convorbirea, explicaţia, formarea culturii relaţiilor interpersonale; aplicarea acţiunilor administrative; schimbarea condiţiilor; transferul, schimburi ş.a.
- ***Reglarea conflictului*** *la elevii din ciclul primar*: recunoaşterea de subiecții intrați în conflict a realităţii conflictului; atenționarea celor din conflict despre respectarea conduitei corecte în relaţii interpersonale; aplicarea tehnologiile informaţionale, comunicative, social-psihologice, organizaţionale; limitarea numărul participanţilor în conflict; ne admiterea implicării altor subiecți în conflictele interpersonale.

- ***Rezolvarea / soluționarea conflictului*** *la elevii din ciclul primar*: evaluarea profunzimii conflictului; aplicarea modalităților de rezolvare, fie administrariv sau pedagogic.

În cazul demersului managerial de influenţă educaţională asupra comportamentelor ce provoacă conflicte interpersonale la elevii din ciclul primar, cadrul didactic aplică un *algoritm de activitate.*

Activitatea cadrul didactic în procesul managementului conflictelor interpersonale depinde de conţinutul conflictului, condiţiile apariţiei, escaladarea lui etc. De aceea este dificil de stabilit un algoritm universal al activităţii de management al conflictelor interpersonale.

În procesul activităţii în rezolvarea conflictelor şi a alegerii algoritmului acestei activităţi este important să se ţină cont de următoarele *principii manageriale în rezolvarea conflictelor:*

1. Menţinerea unei relaţii pozitive pe perioada conflictelor interpersonale (prin: ascultare activă, utilizarea întrebărilor deschise pentru clarificarea mesajelor).
2. Diferenţierea evenimentelor şi comportamentelor, interpretarea lor, evaluarea opţiunilor.
3. Focalizarea pe problemă nu pe subiecți, utilizarea terminologiei adecvate, concrete şi specifice în descrierea situaţiei (*A apărut o problemă*... nu *Tu ai creat o problemă* ...).
4. Utilizarea comunicării directe, fără a reacţiona cu propriile argumente, calificarea întrebărilor, solicitarea informaţiilor pentru înţelegerea situaţiei, evitarea învinovăţirii şi etichetării interlocutorului, evaluarea impactului conflictelor interpersonale asupra relaţiei sau grupului.
5. Identificarea barierelor în rezolvarea conflictelor interpersonale. Acestea pot fi: steriotipuri, judecarea persoanei şi nu evaluarea mesajului, căutarea de contraargumente, reacţia prematură, convingerea că numai el /ea are dreptate.
6. Utilizarea competenţilor de rezolvare a problemelor în abordarea conflictelor interpersonale. Un management eficient va influenţa radical comportamentele elevilor din ciclul primar ce provoacă conflicte [8, p. 64].

Multe cadre didactice observă cu nelinişte că în prezent elevii din ciclul primar se află sub influenţă puternică a *lucrurilor materiale*, având o imagine denaturată despre *valorile spirituale*, potrivit căreia folosul personal este mai presus decât morala, cinstea, iubirea. Iată de ce nevoia unui management al conflictelor în de prevenirea, diminuarea şi eliminarea conflictelor interpersonale la elevii din cclul primar este resimţită în mod acut, pentru reconstrucţia personalităţii elevului. De aceea, munca

educativă trebuie să aibă principii clare, durabile care vor duce la formarea unor copii buni fără manifestare a trăsăturilor conflictuale.

În *concluzie* putem remarca că cunoaşterea specificului și a caracteristicilor distinctive managementului conflictelor interpersonale la elevii din ciclul primar ne va da posibilitatea să obţinem o sporire a randamentului în organizarea cât mai eficientă a procesului educativ în şcoala primară.

Bibliografie

1. Ambroci V. Rolul managementului şcolar în profilaxia şi soluţionarea conflictelor pedagogice. Chişinău, 2000.
2. Cornelius H., Fair S. Știința rezolvării conflictelor. București: Ed. Științ. și Tehnică, 1996.
3. Drăghicioiu T. Conflictul în organizaţia şcolară. Prahova: C.J.A.P., 2008.
4. Florescu M.C. Managementul educației. Oradea: Ed. Eurogrup, 2002.
5. Iucu R. Managementul clasei de elevi. Aplicaţii pentru gestionarea situaţiilor de criza educaţionala. Iaşi: Ed. Polirom, 2006.
6. Joiţa E. Management educaţional. Profesorul manager: roluri şi metodologie. Iaşi: Ed. Polirom, 2000.
7. Nicolaescu V., Iurea C., Brezoi A. Managementul clasei – gestionarea situațiilor de criză. Iaşi: Ed. Polirom, 2008.
8. Patraşcu D. Managementul conflictului în sistemul educaţional. Chişinău, 2015.
9. Stoica-Constantin A. Conflictul interpersonal. Iaşi: Ed. Polirom, 2004.
10. Stăinescu I. Managementul conflictelor. Bucureşti: E.D.P., 2009.

CZU: 372.8811.133.1+37.046.16

CONCEPTUALIZAREA FORMĂRII COMPETENȚEI DE COMUNICARE ÎN LIMBA FRANCEZĂ LA ADOLESCENȚI

Rodica SÎRBU, masterandă,UST
Nadejda OVCERENCO, dr., conf. univ., UST

Comunicarea în limbi străine este una dintre cele opt competențe-cheie definite de Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi. Ea constă în abilitatea de a înțelege mesajele vorbite ,de a iniția,susține și încheia conversații,de a citi,înțelege și redacta texte adecvate nevoilor individuale ale unei persoane. Studierea limbii franceze în învăţământul liceal contribuie la formarea vocaţională a elevilor, creează oportunităţi şi deschideri către alte culturi şi civilizaţii, contribuie la dezvoltarea capacităţilor, cunoştinţelor şi atitudinilor, prin explorarea domeniilor cu conţinuturi diverse [2].

În procesul de predare/învăţare a limbii franceze se dezvoltă competenţele de comunicare, iar prin raportarea situaţiilor şi activităţii individuale de învăţare, de receptare şi de producere, tipice limbilor străine, la cele ale limbii materne, se creează o concepţie unitară despre funcţionarea limbii ca element primordial al comunicării.

Orientarea învăţământului spre formarea competenţelor constituie, în opinia lui Guţu Vl., una dintre dimensiunile prioritare ale politicilor educaţionale. La acest nivel, sunt evocate noţiunile care vizează „curriculumul centrat pe patru competenţe specifice, standardele de competenţe, evaluarea competenţelor” [5, p.16].

Profesorul Sorin Cristea definește conceptul de competenţă de comunicare în limba străină – “o capacitate lingvistică general-umană care poate fi dezvoltată în diferite contexte specifice, abordabile din perspectivă antropologică, psihologică, pedagogică şi sociologică” [4].

În concepţia cercetătorului Vl. Pâslaru competenţa de comunicare reprezintă capacitatea de a recunoaşte un text literar (dar şi un text nonliterar – n.n.), de a conştientiza scopul lecturii, de a reda prin mijloace verbale/nonverbale valorile semiotice ale textului, de a-şi exprima atitudini şi afecţiuni proprii etc. [7, p.96].

Competenţa de comunicare înseamnă capacitatea cuiva de a se pronunţa asupra unui lucru, pe temeiul unei cunoaşteri adânci a problemei în discuţie şi care reuneşte dimensiunile de personalitate dobândite după un proces de formare [3].

Formarea competenţei de comunicare în limba franceză presupune dezvoltarea complexă a celor patru deprinderi integratoare: audierea, vorbirea, citirea şi scrierea. În acest context educaţional suscită interes cercetarea procesului de dezvoltare a

vorbirii dialogate în care competenţa de a dialoga să fie concepută ca „bază psihofiziologică a activităţii de vorbire", ca instrument de realizare a acestei activităţi, dar şi ca finalitate educaţională.

Structura de funcţionare a competenţei de comunicare în limba engleză, abordată din perspectiva paradigmei curriculumului, evidenţiază importanţa atitudinilor cognitive şi noncognitive superioare, interiorizate în timp. Acestea asigură valorificarea optimă a competenţei de comunicare în limbi străine (ca formă specifică de competenţă lingvistică) în raport cu toate celelalte competenţe-cheie angajate în formarea/dezvoltarea personalităţii elevului şi prin utilizarea tehnologiilor informaţionale în zone de relaţionare şi de exprimare artistică şi culturală, dar prin capacitatea mereu perfectibilă de „a învăţa să înveţi” pe tot parcursul vieţii [4].

Din perspectivă *pedagogică*, formarea competenţei de comunicare în limbi străine devine un scop strategic, susţinut la nivel de politică europeană în domeniul educaţiei prin:

1) Cadrul European Comun de referinţă pentru Limbi, care „a determinat schimbări majore în predarea, învăţarea şi evaluarea limbilor moderne”, promovând „orientarea către aspectele funcţionale ale limbii” (2000);
2) Portofoliul European al Limbilor, care include: a) Paşaportul lingvistic valabil pentru toate statele Comunităţii Europene, b) Biografia lingvistică - „Memoria itinerariului de învăţare” (formală, nonformală, informală);
3) Anul European al Limbilor, iniţiat de Consiliul Europei şi de Uniunea Europeană (2001);
4) Rezoluţia în formarea diversităţii lingvistice şi a educaţiei plurilingve, adoptată de Conferinţa generală a UNESCO (2003);
5) Profilul european al formării profesorilor de limbi străine, care vizează „patru dimensiuni fundamentale”(cunoaştere şi înţelegere; strategii şi competenţe; valori), cu o viziune unitară „asupra sintagmei de competenţă lingvistică” (2004) [4].

Aspectele reformei curriculare în perspectiva dezvoltării curriculare sunt abordate în studiile semnate de N. Silistraru [6], Vl. Pâslaru [7], Vl. Guţu [5], A. Afanas [1] etc., autori care au elaborat un concept al curriculumului în baza obiectivelor educaţionale şi pe care l-au promovat în contextul construcţiei şi dezvoltării curriculare.

Competenţele de comunicare, ca parte integrantă a oricărei competenţe, care în demersul educaţional în mare măsură anume prin comunicare-orală sau scrisă se alcătuiesc din [3, p. 42]:

I. Competenţe lingvistice propriu zise care includ: competenţă lexicală;competenţă gramaticală; competenţă semantică; competenţă fonologică;competenţă orografică; competenţă ortoepică.

II. Competenţă sociolingvistică: Indicatorii relaţiilor sociale: salutul, adresarea, exclamaţiile, luările de cuvânt; Reguli de politeţe; Expresiile înţelepciunii populare: zicători, proverbe, frazeologisme, clişee; Diferenţele de registru: oficial, neutru, neoficial, familiar, intim; Diferenţele dialectale: teritoriale, sociale.

III. Competenţa pragmatică: Cunoaşterea de către elevi a principiilor conform căreia mesajele sunt organizate, structurate, adaptate. Acesta include: a) competenţa discursivă: ordonarea frazelor în secvenţe cu scopul de a produce ansambluri; structura discursului; b) competenţa funcţională: procedura.

Importanța studierii problemei vizate rezultă din *contradicțiile* dintre abilitățile de cunoaștere a limbii franceze de către liceeni și dificultățile pe care le întâmpină aceștia în procesul de învățare.

Astfel, *problema cercetării* se conturează din faptul că spectrul teoretico-practic al comunicării în cadrul educaţiei lingvistice nu conţine argumentarea pedagogică a formării competenţelor comunicative în limba franceză ale liceenilor prin prisma internaționalizării fenomenului educațional și necesitatea elaborării metodologiei specifice de formare a competențelor de comunicare în limba franceză.

Aspectele ce țin de *soluționarea problemei cercetării* ar putea fi: stabilirea reperelor teoretice ale dezvoltării CCLF a adolescenților; elaborarea indicatorilor calității în plan lexical a comunicării interculturale a adolescenților; elaborarea descriptorilor CCLF în planul utilizării de către adolescenți a lexicului francez; proiectarea și validarea experimentală a metodologiei formării adolescenților pentru valorificarea lexicului francez în comunicarea interculturală reprezentată de Modelul pedagogic de formare la adolescenți a CCLF.

Cercetarea teoretico-experimentală a procesului de formare a competenţelor de comunicare în limba franceză ale elevilor din liceu va crea premise pentru facilitarea pedagogică a înţelegerii şi integrării lexicului englez în comunicarea interculturală.

Scopul cercetării constă în: stabilirea nivelurilor de dezvoltare a competențelor comunicative la elevii din liceu în procesul predării/învățării limbii franceze ,precum și implementarea curriculumului centrat pe competențe.

Obiectivele investigației vizează studierea lucrărilor științifice referitoare la tema propusă pentru cercetare și elaborarea bazei conceptuale a cercetării; examinarea abordărilor conceptuale ale competenței comunicative în contextul învățământului general actual; descrierea metodelor didactice ce stimulează implicarea activă a

elevilor în procesul de învățare; identificarea tipurilor de competențe comunicative ale elevilor din liceu la limba franceza;elaborarea unui model pedagogic de formare a competențelor comunicative la elevii din învățământul general la limba străină în baza curriculumului de predare/învățare/evaluare a limbii străine;formularea, selectarea și implementarea sarcinilor didactice la limba străină în liceu în vederea dezvoltării competențelor comunicative; elaborarea și validarea experimentală a Modelului pedagogic de formare a CCLF pentru valorificarea lexicului limbii franceze în comunicarea interculturală, care reprezintă în cercetare metodologia formării CCLF a adolescenților; analiza și interpretarea datelor obținute în cadrul experimentului pedagogic,sistematizarea rezultatelor cercetării, formularea concluziilor generale și a recomandărilor practice.

Metodologia cercetării ştiinţifice presupune utilizarea în demersul investigativ şi experimental a metodelor teoretice:documentarea ştiinţifică, analiza ,sistematizarea și generalizarea; metode experimentale:experimentul pedagogic, conversaţia, observația, chestionarul, grila de observație,precum și metode de măsurare a datelor experimentale: prelucrarea matematico-statistică a datelor experimentale.

Originalitatea științifică și noutatea cercetării constă în stabilirea aspectelor lingvistice și psihopedagogice ale formării adolescenților pentru comunicarea interculturală; dezvoltarea în plan lexical a semnificației conceptului competențe de comunicare în limba franceză ; elaborarea descriptorilor CCLF în planul valorificării de către adolescenți a vocabularului limbii franceze.

Problema științifică soluționată în cercetare constă în dezvoltarea didacticii limbii franceze prin elaborarea și validarea experimentală a modelului pedagogic de formare a competențelor comunicative în limba franceză, prin utilizarea textelor specifice și a situațiilor concrete de comunicare pentru valorificarea lexicului în comunicare.

Semnificația teoretică a cercetării este confirmată prin definirea conceptului de competență comunicativă în învățământul liceal, raportat la competența comunicativă în sens general;stabilirea tipurilor de competențe în învățământul liceal; stabilirea reperelor teoretice pentru dezvoltarea competențelor comunicative în limba franceză pentru elevii din liceu; valorizarea epistemică și praxiologică a indicatorilor și descriptorilor calității lexicului adolescenților în cadrul CCLF, elaborarea unui model pedagogic de dezvoltare a competențelor comunicative la elevii din liceu în cadrul predării/învățării/evaluării limbii străine; implementarea curriculumului la disciplina Limba franceză în liceu,curriculum axat pe competențe.

Valoarea practică a cercetării constă în elaborarea de sarcini didactice necesare pentru dezvoltarea competențelor comunicative la elevii din liceu în cadrul predării/ învățării limbii franceze;valorificarea competențelor comunicative la limba franceză în liceu prin texte și situații speciale de comunicare; elaborarea instrumentelor de evaluare a nivelului de formare în plan lexical a CCLF și a calității comunicării în limba franceză a adolescenților; validarea experimentală a modelului pedagogic de formare a competențelor comunicative în limba franceză la elevii din liceu.

În final menționăm, că valorificarea potenţialului noilor tehnologii educaţionale în asigurarea calităţii instruirii elevilor din liceu vizează însuşirea unor instrumente necesare comunicării şi un ansamblu de metode actualizate în scopul dezvoltării performanţelor lexicale ale elevilor.

Cercetarea respectivă continuă. Urmează să formăm competenţa de comunicare, pornind de la ideea că competența cercetată se fundamentează pe integrarea celor trei tipuri de competenţe: lingvistică, sociolingvistică şi pragmatică, axate pe activităţi de receptare şi producere orală şi scrisă şi reprezintă o construcţie teoretică de valorificare a procesului de comunicare, în general, şi de comunicare didactică, în special, în liceu.

Ne aflăm la etapa implementării și validării Modelului pedagogic de formare a competenței de comunicare în limba franceză la adolescenți. Implementarea Modelului propriu-zis se va face prin intermediul orelor de franceză.

Bibliografie

1. Afanas A. Metodologia dezvoltării competenţei de comunicare a elevilor în limba străină. Chișinău, 2013, 174 p.
2. Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi. Chișinău, 2003.
3. Cartaleanu T. Formare de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău: Centrul Educațional, 2008.
4. Cristea S. Dicţionar de Pedagogie. Bucureşti, 2016.
5. Guțu Vl., Silistraru N., Platon C. Metodologia proiectării curriculum-ului preuniversitar. Chişinău: CE USM, 2003.
6. Silistraru N. Cercetarea pedagogică. Ghid metodologic. Chișinău, 2012.
7. Pâslaru Vl. Introducere în teoria educaţiei literar-artistice. Chişinău: Museum, 2001.

CZU: 371.21

STRATEGII DE INTERVENŢIE ÎN CLASA DE ELEVI

Victoria STRATAN, doctor, lector universitar
Catedra Pedagogie şi Metodica Învăţământului Primar, UST

Mecanismele de a preveni, interveni şi rezolva problemele la nivelul clasei de elevi presupun anumite strategii de intervenţie ale cadrului didactic, strategii de sorginte managerială. Cadrul didactic îndeplineşte în foarte multe situaţii educaţionale rolul de mediator, care implică competențe manageriale de tipul identificării nevoilor elevilor şi determinării strategiilor necesare rezolvării problemelor apărute. Profesorul trebuie să abordeze strategii de tip managerial în clasa de elevi, exploatâd la maximum resursele disponibile prin proiectarea unor soluţii de administrare şi utilizare a lor. Or, afirmă cercetătorul R. B. Iucu „autoritatea profesorului nu se reduce la posesia cunoştinţelor de specialitate, ci derivă şi din capacitatea acestuia de a altera strategiile didactice, adaptându-le situaţiilor educaționale, de a repartiza responsabilităţi elevilor (apelând chiar şi la delegare), de a mobiliza elevii la cooperare în grup, de a valorifica valenţele relaţiei profesor-elev în sensul unui dialog real” [1, p. 109].

Evidențiem, în această ordine de idei, că potrivit cercetătorului A. Bandura principalele ***metode de autostimulare*** ale unui copil în sala de clasă sunt:

a) Elevii trebuie învăţaţi să folosească limbajul interior pentru a-şi redimensiona motivaţia (de ex: repetiția unor fraze cum ar fi *„Voi face mai bine data viitoare"* etc.).

b) Elevii pot şi trebuie să fie învăţaţi să-şi schimbe reprezentările despre stilul şi metodele proprii de învăţare, adecvându-le unor principii general valabile. Obişnuinţa copiilor în a folosi cele mai bune metode şi mijloace de învăţare trebuie să se facă prin parcurgerea şi înţelegerea lor de către fiecare dintre elevi.

c) Elevii pot şi trebuie educați să-şi facă cunoscute şi să-şi argumentze părerile în public. Discuţiile deschise din timpul lecțiilor permit observarea de către profesor a modului de gândire a copiilor şi împărtăşirea acestuia la nivelul clasei de elevi. Acest fapt permite profesorului să cunoască comportamentul elevului şi modul său de a gândi, din punct de vedere socio-interacţional şi motivaţional.

d) Elevii pot şi trebuie să înveţe strategii ce implică colaborarea şi participarea activă. Prin participarea lor crescută la deciziile educaţionale, elevii pot să-şi dezvolte propria motivaţie şi să dobândească un exerciţiu efectiv de relaţionare socială. Învăţarea reciprocă solicită, de foarte multe ori, curaj din partea profesorilor în a accepta şi a putea să schimbe rolurile cu elevii, atunci când situaţia o permite, solicitându-le ca, prin empatie, să înţeleagă modul de gândire al celuilalt. Atunci când

elevii predau celorlalţi, ei îşi dezvoltă modul propriu de aranjare a strategiilor de predare și învățare. De asemenea, când copiii sunt puşi în situația să joace rolul profesorilor, ei au posibilitatea de a reînvăţa ceea ce ei credeau că ştiu. Dacă aceste strategii au succes, motivaţia elevilor poate creşte proporţional.

e) Elevii pot şi trebuie să fie educați să-şi pună întrebări despre ceea ce au lecturat şi să rezume anumite paragrafe. Această strategie metacognitivă poate avea efecte pozitive asupra capacităţii de înţelegere a elevilor, asupra motivaţiei cognitive și asupra dezvoltării competențelor de comunicare a acestora [apud 1].

O importanţă crucială în managementul clasei de elevi îl are limbajul. Cercetătorul F. Jones a concluzionat că managementul comportamentului, de pildă, este în principal non-verbal. Autorul susține că disciplina în clasă depinde 90% de eficienţa limbajului corporal utilizat de profesor. Pentru depaşirea acestor probleme, în aspect de *limbajul corpului,* F. Jones ***recomandă***: c***ontactul vizual*** – priviţi în contiuu în sala de clasă și uitaţi-vă în ochii elevilor; a***propierea fizică*** – apropiaţi-vă de elev, stabiliţi contact vizual rapid, eventual staţi în spatele elevului, dar nu spuneți nimic (verbalizarea gesturilor poate slăbi efectul); ***postura corpului*** – staţi drept și păstraţi un mers ferm; ***expresia feţei*** – mișcările aproape imperceptibile ale capului, încruntarea și, mai ales, buzele strânse și ochii scăpărători, utilizate în loc de verbalizare pot arăta că limitele au fost depășite; g***esturi*** – palma îndreptată înainte („oprește-te” sau „încetează”), degetul la buze („liniște”) sau gestul de rotire a mâinii „continuă”, fără a da instrucțiuni verbale.

În plus, F. Jones propune și utilizarea ***metodei educaționale*** *„regula bunicii”* (principiul Premack). După o perioadă semnificativă în care au lucrat, copiii pot primi o recompensă, cum ar fi acordarea de timp liber să vorbească cu prietenii lor. Activităţile vor fi alese în mod democratic, prin vot. Prin urmare, este un efort de grup. Spre exemplu, pot alege să aibă douăzeci de minute libere la sfârșitul zilei. Dacă anumiţi elevi se comportă necorespunzător, profesorul va scoate un cronometru și-l va porni. Astfel, copiii văd cum minutele lor de timp liber se împuţinează [2].

Natura urăşte vidul, prin urmare, dacă încercăm să eliminăm comportamentul necorespunzător de la un copil, fără a-l înlocui cu un comportament nou şi adecvat, încercarea va eşua. Așadar, în cadrul metodei de management a comportamentului în clasă trebuie să includem metode de învăţare a comportamentului adecvat.

Se recomandă să-i permitem copilului să exerseze comportamentul adecat în jocul de roluri, copilul poate vedea diferenţa dintre comportamentul adecvat şi cel neadecvat. Spre exemplu, elevii discută ce înseamnă *„să lucrezi în linişte"*, apoi mimează pe rând ce înseamnă *„să lucrezi în linişte"* în mod incorect, apoi corect, apoi iar incorect şi iar corect. Ei vor învăţa diferenţele dacă se gândesc ce înseamnă şi

dacă sunt implicaţi într-un joc de roluri. De asemenea, îi putem învăţa direct comportamentul adecvat.

Un alt aspect sensibil specific managementului clasei de elevi, intreruperile minore din clasă, autorii J. Olsen și T.W. Nielsen sugerează următoarele ***metode***:

▪Aranjarea pupitrelor şi scaunelor astfel încât profesorul să poată vedea şi deplasa cu uşurinţă pentru a ajunge la elevi. În timpul activităţilor în grupuri mari/mici, clasa trebuie să fie cu faţa la profesor, iar profesorul trebuie să fie cu faţa la clasă. Profesorul trebuie să poată să se deplaseze prin sală, fără a deranja elevii.

▪„Scanarea" frecventă a clasei și cuprinderea mai mult de o singură acţiune o dată. Se recomandă să ajutăm elevii şi să monitorizăm în mod frecvent sala (folosind ochii şi urechile).

▪Întreruperea cauzată de răspunsul cadrului didactic la un comportament neadecvat trebuie să fie mai scurtă decât întreruperea cauzată de copil. Uneori, profesorii creează o şi mai mare întrerupere atunci când disciplinează elevii, faţă de întreruperea cauzată iniţial de elevi. Se recomandă ignorarea întreruperile minore, cu condiţia ca acestea să nu se repete, apoi discutarea în particular cu elevul, utilizând propria ierarhie a consecinţelor. Dacă oprim frecvent lecţia pentru a disciplina elevii, putem pierde timp valoros pentru predare, timp care ar putea fi petrecut cu acei elevi care doresc să înveţe. Elevii ne pot „antrena" să răspundem la întreruperile din oră.

▪Un profesor foarte furios creează tensiune şi un comportament disruptiv. Ne referim la „*efectul negativ de undă*" din clase, asociat cu atitudinea foarte critică a profesorului. Cadrul didactic trebuie să îmbine fermitatea cu căldura, politeţea cu furnizarea de explicaţii cu privire la motivele de a fi ferm. Un profesor care răspunde imediat şi cu calm determină *„un efect de undă pozitiv"*. Când profesorii reacţionează rapid şi cu calm în faţa comportamentului disruptiv al unui elev, ceilalţi elevi răspund prin îmbunătăţirea propriului comportament.

▪Atunci când apare comportamentul neadecvat, primul pas este stabilirea contactului cu elevul, în linişte. Putem face acest lucru cu privirea, apropiindu-ne de elev, atingând elevul pe umăr (dacă acest lucru este permis) sau cerându-i elevului să dea un răspuns cu privire la sarcina primită – *„Ai finalizat exercițiul?"*.

▪Utilizarea strategiilor de comunicare atunci când rezolvăm conflictele. Afirmaţiile reflexive pot calma un elev furios. Exemplu: dacă elevul spune: *„Activitatea aceasta mă irită!"*, îi puteţi răspunde: „*Pari destul de furios în ceea ce privește tema dată"*. Se recomandă și folosirea de mesaje asociate cu verbalizarea comportamentului așteptat: *„Nu-mi place când faci asta. Te rog să ridici mâna data viitoare"*. Cadrele didactice ar trebui să evite ameninţările și apelul la o autoritate atunci când opresc comportamentul neadecvat prin intervenţie directă. Dacă adaugă o

amenințare *(„Fă asta sau vezi tu!"),* se plasează în conflict cu elevul și, în același timp, sugerează indirect că nu sunt siguri dacă elevul îi va asculta sau nu.

▪Amintirea elevilor despre regula pe care nu o respectă. Profesorul ar putea arăta către lista de reguli afișată pe peretele clasei.

▪Atunci când unul sau doi elevi sunt foarte violenţi, cel mai bine este să concentrăm atenţia celorlalţi elevi asupra temei primite și să discutăm personal cu elevii gălăgioși. Le-am putea spune: *„Aţi vrea, vă rog, să mă ajutaţi, lucrând în liniște la exerciţiile de matematică, în timp ce eu îl ajut pe elevul Mihai să-și rezolve problemele?"* Abordând situaţia cu calm și cu atitudine pozitivă, demonstrăm competenţa managerială, iar acest lucru are efect calmant asupra celorlalţi elevi [3].

Descoperim că literatura de specialitate prescrie ca profesorul să remarce momentele când copilul este cuminte, să vorbeează direct cu el despre temele lui, despre prieteni, despre realizările lui, dar nu să-l dojenească verbal prea mult. Este recomandabil să stimulăm dorinţa de cooperare, să apreciem loialitatea și responsabilitatea socială arătată grupului: *„Vă mulţumesc pentru că lucraţi în liniște și ajutaţi astfel și pe ceilalţi"*, *„Ceea ce ai făcut pentru Ana a fost un gest cu adevărat prietenesc"* sau *„Mă bucur că respectați regulile cu care ne-am pus de acord"*.

Toate strategiile menţionate au cadre operaţionale specifice în funcţie de caracteristicile situaţiei de intervenţie. Dezvoltarea şi exersarea unor strategii de intervenție este un obiectiv de primă importanţă al managementului clasei de elevi. Gradul de adaptare a strategiilor cadrului didactic la particularitățile individuale și de vârstă, la specificul clasei de elevi oferă acestuia posibilitatea de a-şi arăta respectul faţă de personalitatea fiecărui elev şi creează şansele intensificării motivaţiei intrinseci, iar la nivelul relaţiilor de grup se pot înregistra progrese, sub aspect de stabilire a relațiilor armonioase. Experienţa şi măiestria didactică sunt singurele criterii disponibile pentru selecţia şi utilizarea cu succes a fiecărei strategii în parte.

Articol realizat în cadrul proiectului de cercetări științifice „Inovarea sistemului național de evaluare a rezultatelor școlare din perspectiva paradigmei competențelor”, inclus în „Program de stat” (2020-2023), Prioritatea IV: Provocări societale, cifrul 20.80009.0807.32, cu suportul financiar oferit de Agenția Națională pentru Dezvoltare și Cercetare

Bibliografie

1. Iucu R.B. Managementul clasei de elevi. Iași: Polirom, 2006. 272 p.
2. Jones F. Tools for teaching: discipline, instruction, motivation. Santa Cruz: F.H. Jones & Associates, 2000. 339 p.
3. Olsen J. și Nielsen, T.W. Noi metode și strategii pentru managementul clasei. București: DPH, 2009. 175 p.

CZU: 37.015.3+159.922.7:373.3

MANAGEMENTUL EDUCAŢIONAL AL COMPORTAMENTULUI DEVIANT LA COPIII DIN FAMILII DEFAVORIZATE

Marin TIMERCAN, masterand, Management educațional, UST

Este bine cunoscut faptul că succesul economic ale unui stat este determinate direct de calitatea sistemului de învăţămînt şi că cel mai eficient factor de producţie este capitalul uman, exprimat în cunoştinţe, competenţe, capacităţi creative şi calităţile morale ale membrilor societăţii pe care le formează în mare măsură sistemul de învăţămînt. În aceste condiţii şcoala a devenit un cadru educaţional de bază, un factor idenspensabil al dezvoltării fiecărei persoane care a atins vîrsta de şcolarizare, fiind asigurat şi protejat de legislaţie, orice abatere de la prevederile legale în vigoare generează multiple consecinţe negative, cum ar fi indisciplina, devianţa, absenteismul şcolar, fenomene tot mai fregvente întîlnite care afectează persoanele implicate în procesul educaţional, cât şi sociatatea în ansamblu.

Studiile realizate de cercetătorii C. Neamţu [2], E. Albu [3] şi alţii ne atenţionează asupra faptului că pentru a realiza un managment educaţional eficient se impune o conducere şi un control macro-social eficient, fundamentat pe investigarea sistematică a cauzelor, condiţiilor şi modalităţilor de exprimare. Subiectul abordat nu este unul nou în pedagogia universală şi actualitatea lui constă în aceea că şcoala contemporană se confruntă astăzi cu probleme din ce în ce mai dificile privind comportamentul elevilor şi ignorarea cerinţelor educaţionale la copii.

J.J. Rousseau adresa educatorilor un apel şi un avertismen devenit celebru în timp ,,*Educatori, învăţaţi să vă cunoaşteţi copii,,*aceasta fiind o carenţă a educaţiei ce constă în ignorarea posibilităţilor şi necesităţilor copilului, rămănînd o problemă a calităţii procesului instructiv – educativ şi pînă la moment. Conştiitizarea faptului că după felul cum educăm copii noştri astăzi, va depinde mîine comportamentul lor în societate, aceştea fiind generaţia care va avea menirea de a duce mai departe moştenirea culturală şi spirituală a noastră ca neam, cît şi amplificarea sau diminuarea comportamentului d indisciplină şcolară care generează nevoiaschimbării procesului educaţiona pri facilitareaintervenţiei agenţilor educaţionali în situaţii de criză ,,educaţională,,. Diminuarea acestei probleme şcolare presupuneinvestiţii în domeniul educaţiei adulţilor, a societăţii, rămânând în continuare o provocare deschisă pentru cadrele didactice la început de mileniu.

În conformitate cu Declaraţia de la Jomtien (1990), educaţia pentru toţi urmează a fi abordată nu numai din punctu de vedere al obligativităţii de a se afla o anumită

perioadă în şcoală, darşi din perspectiva nivelulu de cunoştiţe, aptitudin şi abilităţi care trebuie atinse la absolvirea acesteia. Educaţia pentru toţi are drept obiectiv contribuirea la dezvoltarea persoanlităţii, la independenţa intelectuală, la integrarea absolvenţilor în viaţa profesională şi participarea activă la dezvoltarea societăţii în condiţiile unei democraţii autentice.

La nivel naţional în acest sens deciziile şi recomandările formulate în declaraţia mondială a educaţiei pentru toţi (Jomtien, 1990) şi în Cadrul de acţiuni de la Dakar (2000) au impulsionat la crearea şi aprobarea propriei Strategii naţionale de dezvoltare a educaţiei pentru anii 2014-2020 ,,Educaţia 2020,, aprobată prin Hotărîrea Guvernului nr. 944 din 14.11.2014. Din cele relatate constatăm că, o singură categorie d copii a rămas, în continuare neluaţi în seamă sau greşit percepuţi – copii proveniţi din familii defavorizate, aceştea fiind cei mai dezavantajaţi din punctul de vedere al accesuluila serviciile educaţionale de calitate aceştea fiind copii aflaţii în situaţii deosebit de dificile: din familii sărace, familii cu mulţi copii, din familii monoparientale, familii dezorganizate, familii unde persistă violenţă şi consum de alcool, copii din localităţii rurale.

Această categorie de copii proveniţi din medii sociale defavorizate, de regulă, manifestă comportamente deviante caracterizate prin:

- ✓ Insucces şcolar (ineficienţă).Este de două tipuri, eşec şcolar de tip cognitiv manifestat prin nerealizarea de către elevi a obiectivelor pedagogice, al doilea tip eşec şcolar necognitiv manifestat prin inadaptarea elevului la exigenţele şcolare.
- ✓ Inadaptare şcolară. Odată cu intrarea în mediul şcolar copii au resurse inegale de adaptare la acest mediu, fapt datorat condiţiilor din mediu familiar, aceasta înseamnă că şi posibilitatea de-a intra în categoria celor de a deveni devianţi este diferită. Cu toate acestea şcoală oferă şanse egale tuturor copiilor de a deveni devianţi, indiferent de disponiblitatea lor pentru devianţă.
- ✓ Absenteism şcolar. Fenomen înregistrat în cazul elevilor care absentiază regulat, fără un motiv temeinic, 3 zile consecutive sau mai mult de 10 lecţii pe parcursul unei luni şi care reflectă o problemă socială manifestată prin conduită evazionistă a elevului, absenţa nemotivată sau fuga de la lecţii, lipsa de interes şi de motivaţie pentru studii.
- ✓ Victimizarea. Sub orice formă, a copiilor, în zilele noastre, poate fi caracterizată drept fenomen de anomie socială, manifestată prin acţiuni violente şi agresiune, fiind înţelese ca un comportament distructiv orientat spre sine sau spre altă persoană incluzînd manifestări explozive necontrolate (verbale sau fizice), în care un rol important îl joacă mecanismele de apărare a Eu-lui personal.

- ✓ Indisciplină şcolară. Difineşte situaţia în care interesele elevului vin în conflict cu interesele grupului şi cu autoritatea pe care o reprezintă, un act de indisciplină are loc când conduita elevului îi împiedică pe ceilalţi să participe la procesul de învăţare sau perturbă activitatea profesorului.
- ✓ Comportament agresiv la copil ţine de temperament cât şi de experienţele din timpul vieţii, ceea ce-a învăţat. Cel mai frecvent modele de conduită agresivă pot fi întîlnite în familie, mediul social, mass-media (în special , televiziunea care oferă aproape zilnic modele de conduită agresivă sau verbală) [4, p.124].
- ✓ Analfabetism funcțional. Se referă la elevii care cu greu citesc, dar nu înţelg ceea ce au citit, mai exact pot să reproducă verbal sau înscris un text, dar nu îl înţelg suficient. Semnele grafice sunt recunoscute, dar conţinutl de idei nu este înţeles decât, eventual, la un nivel superficial.

Cel mai fregvent, copii respectivi nu sunt supravegheaţi sau supravegheaţi în mod artificial de către părinţi în ceea ce priveşte relaţiil lor cu alţi copii şi cu felul cum îşi petrec timpul liber, astfel copilul nu întodeauna ştie să se protejeze împotriva influenţei străzii, semenilor sau a adulţilor certaţ cu normele legale şi legile conveţuirii sociale. Dorinţa de a-i imita pe cei adulţi induce copilul în a începe să fumeze, să bea, să practice jocuri de noroc şi caută mereu refugiu la gaşcă şi toate posibilităţile ca să demonstreze curajul şi forţa sa, devenind un membru de gaşcă care îl reprezintă, manifestând un comportament deviant îmbrăcând următoarele forme, în relaţie cu alte persoane care în viziunea lui se opun: *comportament instabil; comportament impulsiv; comportament agresiv; comportament pervers; comportament reactiv.*

Pentru dezvoltarea unui comportament decent copii trebuie să fie ajutaţi să dobândească o atitudine pozitivă şi să-şi formeze o imagine pozitivă despre sine. În scopul ridicării reuşitei şcolare şi a conduitei decente este nevoie ca acesta să fie centrat pe trei elemente: *crearea unui climat favorabil în clasă şi familie; cunoaşterea persoanlităţii elevului; stabilirea de relaţii pedagogice optime*. Asftel, neglijarea din partea elevilor a modelelor comportamentale, încălcarea sistemică a normelor de conduită, abuzarea de oportunităţile libertine oferite, indisciplina şcolară toate acestea duc la manifestarea comportamentului deviant.

Managmentul educaţional al comportamentului deviant al copiilor parveniţi din familii social vulnerabile prezintă un complex de acţiuni concepute pentru gestionareafuncţionalităţii optime a normelor valorilor utilizate în educaţie.

Influenţa educativă de către cadru didactic asupra elevilor în cadrul instituţiei este determinat de modul cum îşi îndeplineşte el rolul managerial, fiind stabilite

următoarele roluri în cadrul demersului managerial educaţional la copii cu comportamente deviate proveniţi din familii defavorizate printre care:

- ✓ Rolul de planificare, în funcţie de idealul educaţional prevăzut în actele normative şi politicileeducaţionale.
- ✓ Rolul de organizare. Organizată de cadru didactic–manager, cu consultarea elevilor ţintă şi delegarea responsabilităţilor.
- ✓ Rolul de comunicare trebuie înţeles ca proces ce se desfăşoară de la cadru didactic la elev, de la elev la cadru didactic şi între elevi. Calitatea comunicării influenţează climatul din interiorul clasei şi procesul de învăţare cât şi relaţiile înte ei.
- ✓ Rolul de conducere. În calitate de manager al clasei, cadrul didactic conduce activitatea de formare şi educare a elevilor. Stilul de conducere ţine de particularităţile elevilor, a microgrupurilor şi în general al clasei.
- ✓ Rolul de coordonare. Coordonarea activităţilor educaţionale presupune asigurarea legăturilor elev–elev, elev–cadru didactic, elev–clasă, coerenţa acestora, repartizarea sarcinilor în funcţie de tipul de lucru, evitarea consumului inutil de timp.
- ✓ Rolul de îndrumare. În cadrul instituţiei de învăţământ cadrul didactic este principalul îndrumător al procesului de învăţare. Pentru aceasta el trebuie să-şi cunoască bine elevii şi să-i îndrume în funcţie de de problemele fiecăruia.
- ✓ Rolul de motivare a elevilor pentru învăţare de către cadrul didactic–manager nu trebuie să fie doar o obligaţie, ci o dorinţă care vine din interiorul fiecăruia.
- ✓ Rolul de consiliere. Cadrul didactic–manager este pregătit să ofere consiliere în domenii ca orientare şcolară şi profesională, cunoaşterea personală şi a grupului, aprecierea valorilor, a comportamentelor.
- ✓ Rolul de control. Cadrul didactic–manager controlează dacăse îndeplinesc sarcinile didactice şi cum se realizează acestea, nivelurile de performanţă la care se îndeplinesc obiectivele stabilite.
- ✓ Rolul de evaluare. Evaluarea se desfăşoară în trei etape distincte: *măsurarea; analiza rezultatelor; luarea deciziilor.*

Instrumentele de evaluare se construiesc în funcţie de obiectivele urmărite. Dacă instrumentele de evaluare au fost întocmite şi aplicate corect,avem informaţii clare, obţinute pe baze ştiinţifice, care să stea la baza deciziilor cele mai potrivite privind dezvoltarea elevilor [2, p. 329-330]. Din cele expuse putem conclud că managmentul educaţional este o modalitate eficientă de conducere şi reglare a comportamentelordiviante la elevii din familii defavorizate. Trăsătura distinctivă cea mai pregnată a profesorului eficient în demersul reducerii dificultăţilor

comortamentale ale elevilor este capacitatea sa de a asculta elevii şi de a le înţelege trebuinţele [2, p. 329-330].

Acţiunile întreprinse în managmentul educaţional al comportamentului deviant la copii parveniţi din familii defavorizate ar fi:

- ✓ Depistarea la timp a primelor semne de inadaptare scolară, deoarece acestea pot apoi genera comportamente deviante.
- ✓ Ajutorarea elevilor în dificultăţile de învăţare.
- ✓ Aaliza relaţiilor sociofective din cadrul familiei.
- ✓ Sporirea motivaţiei şcolarizării elevilor şi creşterea succesului şcolar.
- ✓ Perfecţionareacomunicării pedagogice prin motivarea şi încurajarea exprimării emotive şi libere a elevilor.

Concluzii. Este necesar şi util ca în fiecare caz în parte să fie efectuată o anchetă care să stabilească clar datele problemei şi apoi să se constuie grupul de lucru alcătuit din profesori, diriginte, psiholog şcolar, părinţi, medic, asistent social, poliţist, etc. pentru analizarea datelor şi căutarea soluţiilor. Nu întodeauna profesorul reuşeşte să rezolve problemele de comportament al copiilor proveniţi din familii defavorizate prin mijloacele prezentate. Profesorii eficienţi în activitatea de modelare a conduitei copiilor sunt cei capabili să-şi exprime sentimentele în faţa acestora, încurajîndu-i şi pe copii să-şi exprime emoţiile, acordîndînd importanţă climatului afectiv.

Bibliografie

1. Banciu D., Rădulescu S.M. Introducere în sociologia delicvenţei juvenile. Adolescenţa între normalitate şi devianţă. Bucureşti: Editura Medicală, 1990.
2. Neamţu C. Deviaţa şcolară. Ghid de intervenţie, cazul problemelor de comportament al elevilor. Iași: Polirom, 2003.
3. Albu E. Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenţi. Preveniri şi terapie. Bucureşti: Aramis, 2003.
4. Patraşcu D. Managmentul conflictului în sistemul educaţional. Chişinău, 2017.
5. Iuncu R. Managmentul clasei de elevi. Iasi: Polirom, 2006.
6. Hotărîrea Guvernului al RM nr. 944 din 14.11.2014 Cu privire la aprobarea Strtegiei de dezvoltare a educaţiei pentru anii 2014-2020 ,,Educaţia -2020”
7. Ordinul Ministerului Educaţiei al Republicii Moldova nr. 559 din 12.06.2015 Cu privire la prevenirea şi combaterea abandonului şi absenteismului şcolar.

CZU: 371.21

MANAGEMENTUL EDUCAŢIONAL ÎNTRE ARTĂ ŞI ŞTIINŢĂ

Daniela VÂLCU, Grădiniţa „Floare albastră”, or. Craiova, România

Managementul reprezintă un proces conștient de conducere și coordonare al acțiunilor și activităților individuale și de grup, precum și de mobilizare și alocare a resurselor organizației în vederea îndeplinirii obiectivelor acesteia în concordanță cu misiunea, finalitățile și resposabilitățile sale economice și sociale. Managementul reprezintă utilizarea şi coordonarea funcţiilor şi persoanelor care îndeplinesc aceste funcţii, astfel încât să se atingă un scop determinat. Cunoaşterea instrumentelor, precum contabilitatea, tehnicile de producţie sau ştiinţele umane este utilizată de fapt, pentru a ajunge la concluziile şi pentru a lua deciziile necesare de conducere. Din punct de vedere istoric, managementul s-a individualizat ca o artă, dar pe măsura acumulării experienţei şi a apariţiei unor noi concepte şi teorii, managementul a căpătat caracteristicile unei ştiinţe.

Complexitatea semantică a termenului i-a determinat pe specialişti să-i atribuie mai multe sensuri, şi anume:

- managementul constituie o ştiinţă, un ansamblu organizat de concepte, principii, metode şi tehnici prin care sunt analizate şi explicate, în mod sistematic, fenomenele şi procesele care se produc în conducerea organizaţiilor;
- managementul este o activitate practică, componentă a diviziunii sociale a muncii, în afara căreia este de neconceput dezvoltarea oricărei organizaţii;
- managementul reprezintă de asemenea o artă, care constă în măiestria managerului de a aplica, la realităţile diferitelor situaţii, cu rezultate bune, în condiţii de eficienţă, cunoştinţele ştiinţifice.

În evoluţia sa, conceptul de management şi-a îmbogăţit conţinutul de-a lungul unui proces de durată. Se ştie că în vocabularul englez se utiliza termenul de management în sens de conducere, de administrare a afacerilor, deşi managementul s-a născut în Statele Unite ale Americii către finele secolului al XIX-lea, de unde apoi s-a extins în majoritatea ţărilor dezvoltate, îmbrăcând forme de manifestare foarte variate. Paternitatea conceptului de management este atribuită în mod curent lui Frederick Taylor cu lucrarea „Principiile managementului ştiinţific”. O perioadă relativ îndelungată urmaşii acestuia, prin opiniile lor au evoluat spre îmbunătăţiri organizatorice şi tehnice. De la începutul celui de-al doilea deceniu al secolului al IX-lea, managementul a dobândit elemente noi, specifice, în funcţie de condiţiile sociale concrete. Se reţine contribuţia lui Henry Fayol, care, prin lucrarea sa „Administraţia

industrială şi generală”, a definit atributele conducerii, a lămurit dependenţa managementului de interesele capitalului şi alte părţi ale conducerii.

Managementul, ca știință, s-a cristalizat relativ recent datorită eforturilor depuse de numeroși specialiști din întrega lume și este privit ca o activitate practică, ca un proces de raționalizare și eficientizare a muncii. Fiind o știință, managementul este reprezentat de un ansamblu de concepte, metode și mijloace de soluționare a problemelor de conducere.

Managementul educațional constă în studierea proceselor și relațiilor ce se manifesă în cadrul instituțiilor de învățământ, în timpul desfășurării procesului educațional, în vederea descoperirii legilor care-l generează și a elaborării unor metode și tehnici de conducere pe baza acestora, care să asigure creșterea eficienței acestui proces. Managementul educației reprezintă teoria și practică, știinta și arta proiectării, organizării, coordonării, evaluării, reglarii elementelor activității educative (nu numai a resurselor), ca activitate de dezvoltare liberă, integrală, armonioasă, a individualității umane, în mod permanent, pentru afirmarea autonomă și creativă a personalității sale, conform idealului stabilit la nivelul politicii educaționale.

Managementul educațional are caracter multiplu determinat: *social*, după obiectul activității sale; *educativ*, având în vedere rolul predominant educațional al școlii; sistemic, în concordanță cu sistemul general de management; *economic*, urmărind continuu creșterea eficienței muncii; *multidisciplinar,* datorită interferenței informațiilor din domenii diferite în timpul actului educațional [3, p. 21]:

I. Jinga [2]: considera că managementul educațional e definit ca “ştiinţa şi arta de a pregăti resursele umane, de a forma personalităţi, potrivit unor finalităţi acceptate de individ şi de societate”. Managementul educației/pedagogic, apare ca disciplină pedagogică interdisciplinară, care studiază ,,evenimentele ce intervin în decizia organizării unei activități pedagogice determinate și în gestiunea programelor educative”.

S. Cristea evidenţiază că managementul educaţional, ca activitate psihologică, se bazează pe trei caracteristici [1, p. 32]:

- *Conducere de sistem primar* (abordare globală a tuturor elementelor educației și a aplicațiilor specifice funcției conducerii, la diverse niveluri);
- *Conducere de tip pilotaj* (valorificarea optimă a resurselor pedagogice ale sistemului educației, prin funcțiile manageriale: planificare – organizare, orientare metodologică, de reglare - autoreglare).
- *Conducere strategică* (evoluție inovatoare de perspectiva a sistemului la diferite niveluri de organizare).

I. Jinga [2] consideră că managementul pedagogic este „știință și arta de a pregăti resursele umane, de a forma personalități, potrivit unor finalități acceptate de individ și de societate”. Este un ansamblu de principii și funcții, de norme și metode de conducere care asigură realizarea obiectivelor sistemului educativ, la standarde de calitate și eficiență cât mai înalte, iar la nivelul fiecărui sistem educativ se afirmă note specifice”.

Trăsăturile importante ale unui manager :

1. Caracterul – să fie integru, astfel că oamenii să aibă încredere în el.
2. Inițiativă – să vină cu idei noi asumându-și succesul dar și riscurile acțiunii.
3. Previziunea – imagine clară asupra viitorului și posibilităților de a-l influenza.
4. Inteligența – capacitatea de a gândi analitic și previzional de a face sinteză și a discerne între diversele soluții, de a gândi rapid.
5. Deschiderea intelectuală – presupune receptivitatea la idei și fapte noi, precum și adaptarea din mers la exigențele timpului.
6. Receptivitatea – a evalua semnificația schimbărilor și a acționa în consecință.
7. Devotamentul față de subalterni – înseamnă a crede în ei, a le asculta dorințele, a-i ajuta să se dezvolte și să se afirme.
8. Puterea de convingere – a avea argumente clare care să mobilizeze oameii.

Trăsături importante ale unui stil de management:

1. ***Scopul*** cu o orientare profundă și hotărâtă, precum și o viziune clară.
2. ***Structura organizatorică***, descentralizată și flexibilă
3. ***Climatul de grup*** , care să favorizeze dezvoltarea personalității individului, ca un element esențial pentru succesul grupului; coeziunea membrilor grupului
4. ***Responsabilitatea personală*** pentru rezultatele obținute, dar și perceperea unui drept de proprietate pe care fiecare din membrii îl are asupra organizației respective.

Bibliografie

1. Cristea S. Fundamentele stiintelor educatiei: teoria generala a educatiei. București: Ed. Litera, 2003.
2. Jinga I., Istrate E. Manual de pedagogie. București: Ed. All, 2008.
3. Joița E. Managementul educațional - Profesorul–manager: roluri și metodologie. București: Ed. Polirom, 2000.

CZU: 371.132

ROLUL DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR ANTREPRENORIALE ÎN CARIERA DIDACTICĂ

Tatiana VERDEȘ, dr., conf.univ.
IP „NeoEduct”, UST

Rezumat. Competența antreprenorială este una din cele opt competențe-cheie stabilite la nivel european. Dezvoltarea competenței antreprenoriale la cadrele didactice presupune dezvoltarea capacității de a transforma ideile în acțiune, implicit simțul inițiativei, creativitatea, inovația, precum și capacitatea de a planifica, a gestiona proiecte în vederea atingerii obiectivelor. Conștientizarea propriul context de activitate, a posibilităților și oportunităților de dezvoltare contribuie benefic atât la dezvoltarea personală, cât și profesională, asigurând progresul socio-economic personal și social.

Problema educaţiei antreprenoriale pe plan internaţional şi naţional

Investigând contextul internațional de cercetare în domeniul educației antreprenoriale, este de menționat faptul că „spiritul de inițiativă și antreprenoriat” se numără printre cele opt competențe-cheie ale învățării pe tot parcursul vieții, dezvoltarea culturii antreprenoriale fiind în ultimii ani una din directivele Uniunii Europene.

Printre exemplele de bune practici europene ce vizează cultul antreprenorial menționăm proiectul EntreComp, care definește explicit cadrul competenței antreprenoriale, spiritul antreprenorial văzut drept „o competență transversală care se regăsește în toate sferele vieții: de la facilitarea dezvoltarii personale la participarea activă în societate, (re)inserție pe piața muncii, până la inițierea unei inițiative (culturale, sociale sau comerciale)” [*Antreprenoriatul în învăţământul şi formarea profesională*. www.ec.europa.eu].

O experiență reușită în dezvoltarea competenţelor antreprenoriale este cea a SUA, unde se aplică proiecte pentru a stimula inițiativele tinerilor, pentru a aduce mediul de afaceri mai aproape de mediul academic și mediul profesional. Printre proiectele de succes implementate în SUA am putea menționa: *Târgul Internațional de Afaceri Internaționale SUA, Global Business Challenge, Târgul Internațional de Întreprinderi pentru Întreprinderi Virtuale ș.a.*

Important credem a menționa și faptul că Uniunea Europeană, prin intermediul Planului de Acțiuni „Antreprenoriat 2020”, prin „Reconsiderarea educației”, a valorificat necesitatea integrării învățământului antreprenorial în toate sectoarele educației, inclusiv învățarea informală. Ambele documente invită statele membre să ofere tuturor tinerilor experiență antreprenorială practică înainte de a finaliza

învățământul obligatoriu, subliniind importanța învățării prin practică în procesul de educație și formare [www.ec.europa.eu].

Se observă că politicile internaționale susțin și stimulează dezvoltarea antreprenoriatului, relansând spiritul antreprenorial în Europa. În comunicarea Comisiei Europene către Parlamentul European, Consiliu, Comitetul Economic şi Social European şi Comitetul Regiunilor din 09.01.2013, Bruxelles) se menţionează că „antreprenoriatul este un vector esenţial al creşterii economice şi al creării de locuri de muncă: acesta creează noi întreprinderi şi locuri de muncă, deschide noi pieţe şi stimulează noi aptitudini şi capacităţi” [*Publications Office of the EU* (europa.eu), p.18]. În acest context, menționăm că, conform datelor statistice, în Europa peste 23% din populație susţin că au participat la cel puţin un curs de antreprenoriat [Global Entrepreneurship Monitor www.gemconsortium.org].

Cercetările efectuate evidențiază că educaţia antreprenorială nu trebuie confundată cu studiile economice care se referă la afaceri, întrucât obiectivele educaţiei antreprenoriale sunt: promovarea creativităţii, inovării şi a activităţiilor practice de afaceri independente/colective. Stimularea antreprenorialului în rândul cadrelor didactice aduce multiple beneficii – atât economice, cât şi sociale: promovarea incluziunii sociale, stimularea inovării, creşterea încrederii în sine, satisfacţie morală etc.

Programele de formare a profesorilor în spirit antreprenorial se construiesc în jurul unor noi metode pedagogice, cu accente pe aplicarea, integrarea cunoștințelor și bunelor practici în viața de zi cu zi, prin învățare activă, pe bază de proiecte, sau învățare independentă.

În ce priveşte nivelul naţional, menţionăm că educația antrepenorială în Republica Moldova este în proces de dezvoltare, fiind susținută și de legislație:

Codul Educației al Republicii Moldova specifică că „Una dintre competențele-cheie pe care le urmărește educația sunt competențele antreprenoriale și spirit de inițiativă” . [lex.justice.md/md/355156/].

Legea cu privire la întreprinderile mici și mijlocii accentuează că educația antreprenorială este „orientată spre dezvoltarea spiritului antreprenorial, care este obligatorie pentru *includere în programele de studii și de formare profesională la toate nivelurile*” [lex.justice.md/md/366638/].

În același timp, *Strategia de dezvoltare a sectorului IMM pentru anii 2012-2020,* prioritatea 3 valorifică „Dezvoltarea capitalului uman prin promovarea competențelor și culturii antreprenoriale și conține unele măsuri care vizează și anumite aspecte ale

educației antreprenoriale în rândul tinerilor” [lex.justice.md/viewdoc.php?id= 344806].

Formarea insuficientă de abilități antreprenoriale și de deprinderi de viață, lipsa unui sistem de consiliere și ghidare în carieră care să sprijine elevul în proiectarea unei cariere de succes încă de pe băncile școlii este una din problemele principale ale sistemului de educație regăsită în „Strategia de dezvoltare și educație pentru anuu 2014-2020 (Educație-2020)”. Deși, în Republica Moldova se face tot mai simțit interesul față de educația antreprenorială și formarea comeptenței antreprenoriale, lipsa unei politici de motivare a cadrelor didactice în vederea dezvoltării competențelor antreprenoriale este certă.

Cadrul conceptual al educaţiei antreprenoriale la cadrele didactice

Antreprenoriatul este un mod de gândire și ulterior un proces economic esențial în noua economie, cea bazată pe cunoștințe, el trebuie încurajat și susținut deoarece generează dezvoltare economică și creștere a nivelului de trai. Informațiile specifice domeniului antreprenorial sunt universal valabile și disponibile indivizilor din toată lumea. Cu toate acestea, indicatorii aferenți antreprenoriatului variază de la o zonă a globului la alta, de la o țară la alta.

În literatura de specialitate au fost identificate cel puțin 13 roluri ale antreprenorilor: (1) persoana care își asumă riscul asociat cu incertitudinea, (2) furnizorul capitalului financiar, (3) inovatorul, (4) persoana care ia decizii, (5) liderul industrial, (6) managerul sau conducătorul, (7) organizatorul și coordonatorul resurselor economice, (8) proprietarul unei antreprize, (9) utilizatorul unor factori de producție, (10) persoana care contractează, (11) comerciantul, (12) persoana care organizează utilizarea resurselor, (13) persoana care înființează o nouă firmă [Hébert & Link, 1989; Wennekers & Thurik, 2003].

Dacă în viziunea Comisiei Europeane: „antreprenoriatul este procesul necesar de gândire şi aplicare a setului de mentalităţi „mind-set”, în vederea creării şi dezvoltării activităţii economice prin combinarea gestiunii cu asumarea de riscuri, creativitatea şi / sau inovarea, în cadrul unei întreprinderi noi sau deja existente” [Apud: Efros S., online].

Specialiștii moldavi consideră că activitatea de antreprenoriat reprezintă acea „activitate independentă şi desfăşurată de către persoanele înregistrate în calitate de antreprenor în baza riscului propriu şi direcţionată spre obţinerea profitului prin utilizarea bunurilor, realizarea mărfurilor, executarea lucrărilor şi prestarea serviciilor, conform reglementărilor legislative”, această activitate fiind desfăşurată de cetăţeni cu statut de persoană fizică şi persoană juridică. [Ibidem, online].

Oricare ar fi definiția acceptată de fiecare dintre noi, antreprenoriatul înseamnă în primul rând schimbare, noutate, iar antreprenorii sunt și proactivi și reactivi raportat la toate modificările din mediul economic și social.

Cadrele didactice cu spirit antreprenorial, cu siguranță sunt/sau devin modele de inspirație pentru elevi, încurajând și motivând tinerii să fie inventivi, creativ și încrezuți în succesul personal.

Promovarea învăţământului centrat pe competenţe este determinată de schimbările din societate. Instituţia de învăţământ trebuie să formeze la elevi/studenţi mobilitatea, dinamismul, iniţiativa, constructivismul, creativitatea – calităţi care ar asigura posibilitatea de a concura pe piaţa muncii, de a colabora etc. Parteneriatul elev-profesor în cadrul proiectelor educaționale/antreprenoriale inițiate de cadrele didactice valorifică acele cerinţe ale actualității: de a lucra în echipă, de a lua autonom decizii, de a accepta şi promova inovaţiile, de a rezista în situaţii de stres etc.

În ultimii ani, competențele de bază și transversale, cum ar fi cele în domeniul informatic, spiritul antreprenorial şi educaţia civică sunt larg integrate în programa școlară la nivel primar şi secundar, deoarece la nivelul Uniunii Europene s-a realizat cât de importante sunt acestea și că educaţia şi formarea iniţială trebuie să ofere tuturor tinerilor mijloacele de a-şi dezvolta competenţele-cheie până la un nivel care să îi pregătească pentru viaţa adultă şi profesională, constituind astfel şi o bază pentru învăţarea viitoare. Cu toate acestea, recunoaște că în Republica Moldova nu a existat o cultură a antreprenoriatului suficient de dezvoltată, prin urmare, dezvoltarea competențelor antreprenoriale la profesori derivă din necesitățile societății moderne și directivele strategice educaționale naționale și internaționale. Accentele pe dezvoltarea competențelor antreprenoriale la cadrele didactice, implementarea ideilor antreprenoriale inovative, valorifică atât spiritul de inițiativă, gândirea critică a profesorilor, cât și responsabilitatea pentru deciziile luate la nivel personal, dar și profesional, cu efecte asupra comunității educaționale în particular și asupra societății în care trăim, în general.

În acest context, menționăm că competențele antreprenoriale sunt utile în orice context al vieții, nu numai în cadrul educațional, prin combinația cunoștințelor, abilităților și atitudinilor adecvate fiecărui context sunt necesare pentru împlinirea și dezvoltarea personală, profesională, dar și pentru avansarea în carieră, valorificând gândirea critică, creatvitatea, inițiativa, rezolvarea de probleme, evaluarea riscurilor, luarea deciziilor și gestionarea constructivă a sentimentelor, calități ale managerului de succes.

Mecanismul metodologic de formare a competențelor antreprenoriale cadrelor didactice din învățământul general

Formarea continuă reprezintă un cadru de devenire a adultului în plan cognitiv, afectiv și psihosocial, constituind un prilej de dezvoltare personală care să-i permită cadrului didactic să asimileze noi cunoștinte și să adapteze cunoștințele acumulate la contexte aflate într-o continuă schimbare.

Mecanismul metodologic de formare a competenței antreprenoriale propus în continuare, derivă din rezultatul investigației realizate și include patru etape în procesul de formare/dezvoltare continuă a cadrelor didactice:

Actualizarea cunoștințelor și motivarea dezvoltării personale, profesionale – este etapa în care cadrul didactic este antrenat activ în încercarea de a-și autoevalua, a-și aminti ce știe despre antreprenoriat, competențele antreprenoriale și ce experiențe a avut în trecut legate de aplicarea competenței antreprenoriale. Aceasta îl obligă să-și examineze cunoștințele și să înceapă să reflecteze asupra punctelor forte și punctelor slabe pe care le va cerceta în detaliu, conștientizând nevoile de dezvoltare personală.

Învățarea informațiilor noi – etapa în care cadrul didactic vine în contact cu noile informații/idei sub diverse forme: prezentarea conceptelor, experiențelor, bunelor practici, lectura comentată a informațiilor, vizionarea unui film tematic/informațional, ascultarea unui discurs sau efectuarea unui experiment etc. Este important la această etapă înțelegerea informației noi, prin identificarea conexiunilor dintre experiența/cunoștințele anterioare și informația prezentată, menținându-se motivația pentru învățare, dezvoltare.

Aplicarea cunoștințelor în situații reale – cadrele didactice își consolidează cunoștințele noi, își restructurează activ schema cognitivă, pentru a include în ea conceptele noi. Elaborarea planurilor de afaceri educaționale sau a proiectelor educaționale și implementarea acestora prin colaborare, asigură înțelegerea temeinică a informațiilor, asigurând învățarea eficientă și durabilă prin cearea contextelor personale semantizate și valorificarea competenței antreprenoriale.

Evaluarea/autoevaluarea rezultatelor și asigurarea calității procesului de formare continuă finalizează prin propunerea unui plan de îmbunătățire a proiectului educațional și/sau de afacere, sintetizând traseul personal de dezvoltare a competenței antreprenoriale și avansare profesională.

Concluzii

Dezvoltarea competențelor antreprenoriale la cadrele didactice reprezintă o dimensiune de actualitate a acţiunii formative și este percepută drept competență și aptitudine esențiale pentru calificarea oricărui profesor.

Articol realizat în cadrul proiectului de cercetări științifice „Inovarea sistemului național de evaluare a rezultatelor școlare din perspectiva paradigmei competențelor”, inclus în „Program de stat” (2020-2023), Prioritatea IV: Provocări societale, cifrul 20.80009.0807.32, cu suportul financiar oferit de Agenția Națională pentru Dezvoltare și Cercetare

Bibliografie

1. Antreprenoriatul în învăţământul şi formarea profesională. Raportul final al Grupului de experţi. Comisia Europeană. Întreprinderi şi industrie. www.ec.europa.eu, (Accesat la 19.12.2020)
2. Codul Educației al Republicii Moldova, Nr. 152 din 17.07.2014 ,lex.justice.md/md/355156/ (Accesat la 20.12.2020).
3. Comunicare a Comisiei către Parlamentul european, Consiliu, Comitetul economic și social european și Comitetul regiunilor comerț, creștere și afaceri internaționale Politica comercială – componentă cheie a Strategiei UE 2020. Publications Office of the EU (europa.eu).
4. Efros S. Bazele antreprenoriatului: Esența și trăsăturile caracteristice antreprenoriatului contemporan. Bazele Antreprenoriatului | Stela Efros (wordpress.com) (Accesat la 28.12.2020).
5. Hébert R. F., Link A. In search of the meaning of entrepreneurship. Small Business Economics, 1, 1989, pp. 39-49. doi:10.1007/BF00389915. Modelling Entrepreneurial Attitudes in Women Entrepreneurs with Bayesian Networks (scirp.org) (Accesat la 27.12.2020).
6. Kooiman P., H.K. van Dijk and A.R. Thurik. Likelihood diagnostics and Bayesian analysis of a micro-economic disequilibrium model for retail services. In: Journal of Econometrics, 29(1-2): 121-148, 1985, have-a-look (Accesat la 27.12.2020).
7. Legea cu privire la întreprinderile mici și mijlocii nr. 179 din 21.07.2016. lex.justice.md/md/366638/ (Accesat la 20.12.2020).
8. Strategia de dezvoltare a sectorului IMM pentru anii 2012-2020. lex.justice.md/viewdoc.php?id=344806&lang=1 (Accesat la 20.12.2020)
9. *Strategia de dezvoltare și educație pentru anuu 2014-2020 (Educație-2020),* lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&id=355494 (Accesat la 20.12.2020).
10. Thurik A.R. Entrepreneurship and unemployment in the UK. In: Scottish Journal of Political Economy, 50(3): 264-290, 2003 have-a-look (Accesat la 28.12.2020).

SECȚIA 14.
PEDAGOGIA ȘCOLII SUPERIOARE

CZU: 37.016

DIMENSIUNI ALE ABORDĂRII TRANSDISCIPLINARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNT

Viorica ANDRIȚCHI, doctor habilitat, profesor universitar
Școala Doctorală *Științe ale Educației*, Universitatea de Stat din Tiraspol

Actualmente problematica științelor educației scoate în prim plan problema transdisciplinarităţii în educație, educaţia transdisciplinară fiind declarată „o autentică educaţie", ce „se bazează pe reevaluarea rolului intuiţiei, imaginaţiei, sensibilităţii şi corpului în transmiterea cunoştinţelor", orientate în sens formativ pozitiv în condiţii de contextualizare, concretizare şi globalizare. Or, criza pedagogică actuală, generată de „creşterea fără precedent a cunoştinţelor", poate fi rezolvată doar prin transdisciplinaritate, promovată ca strategie de abordare a cunoaşterii [9].

Cristea S. scrie că „valorile pedagogice generale aflate la baza construcţiei obiectivelor şi a conţinuturilor generale ale educaţiei (morale, intelectuale, tehnologice, estetice) trebuie integrate într-un model transdisciplinar care ar permite depăşirea tensiunilor spirituale perpetuate de un sistem de învăţământ susţinut predominant prin abordări monodisciplinare, intelectuale (în conţinut) şi formale (în formă), rigide la nivel de proiectare şi realizare instituţională". Autorul argumentează că transdisciplinaritatea asigură formarea la elevi a competenţelor transferabile; dezvoltarea competenţelor de comunicare, intercunoaştere, autocunoaştere, asumarea rolurilor în echipă, formarea comportamentului prosocial; evaluarea formativă [5, p.52].

Literatura de specialitate prezintă mai multe accepţiuni ale conceptului de *transdisciplinaritate*:

- Transdisciplinaritatea este „un proces epistemologic şi metodologic de rezolvare a datelor complexe şi contradictorii (ale realităţii), situând legăturile în interiorul unui sistem global şi ierarhizat, dar fără limite imuabile între discipline, cu scopul de a identifica soluţii practice", scrie Paul P. și Pineau G. [10, p.5].
- „Transdisciplinaritatea se referă la ceea ce se află în acelaşi timp şi între discipline şi înăuntrul diverselor discipline şi dincolo de orice disciplină; finalitatea sa fiind înţelegerea lumii prezente, unul din imperativele sale fiind unitatea cunoaşterii", scrie Nicolescu B. Autorul arată că pot exista „diferite grade de transdisciplinaritate" şi că nu există o disciplină favorizată în detrimentul alteia, din punctul de vedere al transdisciplinarităţii. „Transdisciplinaritatea ar trebui să se refere la această posibilitate de unificare a ştiinţelor şi a metodologiilor de cunoaştere a realităţii, fără

suprapunerea conţinuturilor şi fără aprofundarea domeniilor de intersecţie; o *„unificare” realizată îndeosebi sub raport metodologic*”, conchide autorul [9, p.145].

•Transdisciplinaritatea înseamnă „integrarea competenţelor într-un cadru flexibil de acţiune, stabilit ca urmare a consensului asupra unor practici cognitive şi sociale. În abordarea transdisciplinară atât competenţele, cât şi conţinuturile se integrează în jurul unor probleme de viaţă: *dezvoltarea personală armonioasă, responsabilizarea socială a elevilor, integrarea în mediul natural şi sociocultural*. De cele mai multe ori transdiciplinaritatea preia teorii, metode şi tehnici care există independent în câteva discipline şi le reorganizează, păstrând sau dând noi semnificaţii unor domenii de cunoaştere”, afirmă Ciolan L. [3, p. 36 – 37].

Constatăm că cercetătorii se referă, în special, la o dimensiune *metadisciplinară*, predominant *metodologică* a transdisciplinarității, ce nu semnifică dispariţia disciplinelor şi a domeniilor clasice, ci construirea învățării, cel puţin într-o primă fază, prin utilizarea oportunităţilor şi a posibilităţilor proprii disciplinelor individualizate de a satisface (şi de a aplica) *elementele cognitive transdisciplinare*.

Abordarea transdiciplinară a învăţării are o serie de avantaje, dintre care [3, 4, 9, 10]:

- permite stabilirea unei relaţii biunivoce de învăţare între învățător și elev;
- angajează elevii în procesul de învăţare prin probleme provocatoare, semnificative, adaptate nivelului lor cognitiv (şi zonei proximei dezvoltări);
- procesul de învăţare se centrează pe investigaţie colaborativă, învăţare integrată, identificare şi rezolvare de probleme;
- oferă elevilor cadrul adecvat de transfer al cunoştinţelor din viaţa de zi cu zi în practica şcolară, de la o disciplină la alta, pe verticală şi orizontală.

Pornind de la ideea că în orice sistem de educaţie, învăţarea ar trebui să se spijine pe următorii piloni aflaţi în interacţiune directă: *„a învăţa să ştii”,”a învăţa să faci”, „a învăţa să faci împreună”, „a învăţa să fii”* şi *„a învăţa să te transformi pe tine însuţi şi să schimbi societatea”,* Delors J. propune un model de reconstrucţie a sistemelor postmoderne de învăţământ, bazat pe *competenţe transdisciplinare* [7, pp. 153-164]:

1) *A învăţa să cunoşti* prin informaţii logice, ce implică: a) dobândirea spiritului ştiinţific; b) exersarea capacităţii „de a stabili punţi – între diferite cunoştinţe; între aceste cunoştinţe şi semnificaţiile lor în viaţa noastră de zi cu zi; între aceste cunoştinţe şi semnificaţii şi posibilităţile noastre interioare”; c) completarea demersului transdisciplinar cu cel disciplinar (şi intradisciplinar, interdisciplinar, pluri/ multidisciplinar).

2) *A învăţa să faci*, care implică: a) formarea tehnologică generală; b) dobândirea unor profesii, bazate pe aplicarea cunoştinţelor în domenii de referinţă, care permit mobilitatea şi adaptabilitatea rapidă la condiţii de schimbare; c) învăţarea creativităţii la scară generală, în formarea intelectuală şi profesională, în viaţa socială şi personală; d) înlocuirea competiţiei cu scop de ierarhizare socială, cu cooperarea realizată în funcţie de nivelul structurilor creative ale fiecărei personalităţi, care stimulează competiţia cea mai eficientă pedagogic – competiţia cu sine.

3) *A învăţa să trăieşti alături de ceilalţi* prin: a) respectarea şi interiorizarea normelor care reglementează raporturile sociale; b) „atitudinea transculturală, transreligioasă, transpolitică şi transnaţională" care permite colaborarea între oameni în orice context, în loc de „a lupta unii împotriva celorlalţi"; c) capacitatea de „a te recunoaşte pe tine însuţi în chipul Celuilalt", realizabilă prin „învăţare permanentă începută de la cea mai fragedă vârstă şi continuată pe toată durata vieţii".

4) *A învăţa să fii* prin: a) atitudine deschisă spre autocunoaştere, pentru cercetarea „fundamentelor propriilor noastre convingeri", pentru a descoperi „armonia ori dizarmonia între viaţa noastră individuală şi socială"; b) atitudinea transpersonală care contribuie la perfecţionarea structurii de bază a educaţiei, a corelaţiei educator-educat, profesor-elev prin „învăţare permanentă a elevului de către dascăl, dar şi a dascălului de către elev"; c) atitudinea deschisă spre toate aceste patru scopuri generale privite în inter-relaţie şi trans-relaţie, care susţine saltul valoric spre educaţie permanentă şi autoeducaţie.

5) *A învăţa să devii* prin: a) formare-dezvoltare continuă la nivel de educaţie permanentă care integrează în structura activităţii – în orice moment şi pe tot parcursul vieţii – toate conţinuturile şi formele generale ale educaţiei; b) autoformare-autodezvoltare permanentă la nivel de autoeducaţie, care marchează capacitatea educatului de a deveni propriul său educator (autoeducator), apt să elaboreze autonom şi eficient, proiecte pedagogice de tip curricular.

Pentru reorientarea sistemului de învăţământ din R.Moldova, în *Cadrul de referinţă al curriculumului naţional* (2017) se precizează sistemul de competențele-cheie/transversale/transdisciplinare, necesare a fi formate și dezvoltate progresiv, circumscrise de *Profilul de formare al absolventului,* structurat în conformitate cu patru atribute generice ale viitorilor cetățeni [2, p.27-32]:

Tabelul 1. Profilul absolvenţilor şcolilor, tineri cetăţeni ai Republicii Moldova

Persoane cu încredere în sine şi în propriile forţe	*Persoane deschise să înveţe pe parcursul întregii vieţi*	*Persoane active, proactive, productive, creative şi inovatoare*	*Persoane angajate civic şi responsabile*

• autocunoaştere, respect faţă de sine, încredere în sine, managementul sinelui; • respect faţă de cei din jur; • autonomie şi integritate morală, adeziune la valorile general-umane; • gândire critică şi comunicare asertivă; • atitudine pozitivă faţă de dezvoltarea personală şi faţă de muncă; • abilităţi de luare a unor decizii pertinente şi responsabilitate pentru deciziile asumate.	• atitudine pozitivă şi plăcere, interes şi motivare pentru învăţare; • analiză şi reflecţie asupra propriei învăţări şi implicare pentru optimizarea învăţării; • stabilirea scopurilor proprii în învăţare; • deschidere faţă de moduri noi de gândire şi idei noi; • interes şi implicareîn activităţi de învăţare formală, nonformală şi informală; • efort pentru învăţare rapidă şi eficientă.	• opţiunea pentru un mod de viaţă sănătos şi activ; • comunicare eficientă în contexte variate; • colaborare eficientă, atitudine proactivă şi contribuţie efectivă în activitatea comună; • axare pe rezolvarea problemelor în mod creativ; • iniţiativă şi spirit antreprenorial, inovaţie şi creativitate; • asumarea rolurilor diferite, inclusiv a rolului de lider, în diverse situaţii/contexte sociale.	• respect pentru lege, pentru drepturile şi libertăţile tuturor cetăţenilor; • participare activă la viaţa socială, culturală, economică şi politică a comunităţii, implicare în evaluarea problemelor complexe ale societăţii şi rezolvarea acestora; • atenţie, altruism, respect, generozitate şi sprijin pentru ajutorarea persoanelor aflate în dificultate; • interes şi implicare în dialogul intercultural; • preocupare pentru păstrarea şi valorificarea tezaurului cultural şi spiritual al Republicii Moldova şi pentru promovarea acestuia în lume; • tendinţă de autorealizare în Republica Moldova.

Bazele conceptuale ale demersului transdisciplinar sânt fundamentate în lucrările lui D'Hainaut [8]. Investigarea globală (integrală) a posibilităţilor de formare umană l-a condus pe L. D'Hainaut la identificarea a 20 de demersuri (sau competenţe) transdisciplinare:

a) exploatarea informaţiilor („*a dobândi şi a trata informaţii*”);
b) relaţionarea cu mediul („*a găsi relaţii în mediul înconjurător*”);
c) o comunicare eficientă („*a recepţiona şi a emite mesaje în mod clar*”);
d) utilizarea limbajelor şi a codurilor („*a traduce*”);
e) adaptare („*a se adapta*”);
f) utilizarea modelelor („*a folosi modele*”);
g) rezolvarea problemelor („*a găsi soluţii la probleme*”);
h) creativitate („*a inventa, a imagina, a crea*”);
i) evaluare („*a judeca, a evalua*”);
j) gândire selectivă („*a alege*”);
k) gândire abstractă („*a abstrage*”);
l) gândire explicativă („*a explica deductiv şi analogic*”);

m) demonstrare („*a demonstra*”);
n) previziune („*a deduce şi a prevedea*”);
o) învăţare eficientă („*a înlocui ignoranţa prin cunoaştere*”);
p) acţiune eficientă („*a acţiona raţional*”);
q) decizie („*a decide*”);
r) competenţă proiectivă („*a concepe planuri de acţiune şi strategii*”);
s) conducerea schimbării („*a transforma*”);
t) organizare ştiinţifică („*a organiza*”).

În baza tipologiei transdisciplinare a demersurilor intelectuale formulate de L.D'Hainaut, pot fi sintetizate principalele activităţi de învăţare (şi de acţiune) transdisciplinare, centrate pe formarea unui sistem de demersuri intelectuale, valabile pentru tot parcursul vieții, sistem care poate reprezenta *referenţialul metodologic pentru abordarea transdisciplinară a cunoaşterii şi învăţării, aplicabil oricăror conţinuturi disciplinare sau interdisciplinare* (Tabelul 2).

Tabelul 2. Referenţial pentru abordarea transdisciplinară a cunoaşterii şi învăţării

Domeniul activităților de învățare	*Verbe*	*Domenii (clase) de referinţă (Activitatea de învăţare se referă la)*
Identificarea informaţiei	a identifica	Informaţii referitoare la: elemente, procese, concepte, termeni, date
Prelucrarea informaţiei primare	a prelucra	Informaţii primare, informaţii secundare, documente, informaţii orale, virtuale
Utilizarea informaţiilor (primare, secundare)	a utiliza	Informaţii, metodologii, tehnici, termeni, date, TIC, informaţie scrisă, orală, mixtă, virtuală
Ordonarea informaţiilor	a ordona	Valori factuale, mărimi, elemente, succesiuni
Comunicarea	a comunica	Informaţii, date, modele, rezultate, opinii
Traducere / transformare	a traduce	Coduri, semne, semnificaţii, limbaje, modele, grafice
Analiza realităţii	a analiza	Realitatea obiectivă, realitatea subiectivă, modele, informaţii, situaţii
Comparare	a compara	Elemente, fenomene, date, imagini, model
Rezolvarea de probleme	a rezolva	Probleme, situaţii de învăţare, situaţii reale
Inducere	a induce	Succesiuni, fenomene, legi, principii
Deducere	a deduce	Succesiuni, fenomene, legi (particulare)
Experimentare	a experimenta	Situaţii reale, modele, situaţii noi
Demonstrare	a demonstra	Aserţiuni, realităţi vizibile, succesiuni, rezultate
Explicare	a explica	Relaţii, sisteme, interacţiuni, forme, realităţi
Creare / Inventare / Adaptare	a crea / a inventa / a (se) adapta	Informaţii, modele, structuri, probleme, realităţi obiectuale şi virtuale
Utilizarea modelelor	a utiliza	Modele construite, modele virtuale
Construirea unui model	a construi	Modele de procese, sisteme, structuri, modele virtuale

Alegere	a alege	Variante reale, virtuale, alternative, situaţii, opţiuni
Decizie / aplicare	a decide / a aplica	Acţiuni, opţiuni, realităţi, situaţii, rezultate
Evaluare	a evalua	Situaţii, acţiuni, structuri, rezultate, opinii, realităţi
Utilizarea mediului virtual	a utiliza IT	Componente ale mediul virtual (internet, web, TIC)
Prevedere / Anticipare	a prevede / a anticipa	Sfârşitul unei acţiuni, al unui proces; anticiparea unui rezultat, al unei finalităţi
Presupunere	a presupune	Acţiuni, situaţii, intenţii, succesiuni, finalităţi
Cunoaştere intuitivă	a intui	Fenomene, finalităţi, rezultate, procese, legi, principii, realităţi virtuale sau subiective
Învăţare / Instruire	a învăţa	Elemente, concepte, structuri, idei, metode,
Acţiune	a acţiona	Demersuri teoretice şi practice
Planificare	a planifica	Acţiuni, activităţi, probleme, evoluţii, demersuri
Organizare	a organiza	Acţiuni, activităţi, demersuri cognitive
Metacunoaştere	a reflecta	Reflecţie asupra ştiinţei, culturii, gândirii
Autogestiune personală	a (se) autodezvolta	Cunoştinţe, atitudini, abilităţi, autoreflectare, organizare personală, proiectare

În consecință, abordarea transdisciplinară conduce la formarea competenţelor *general-metodologice* - observarea, experimentarea, reprezentarea grafică, interpretarea datelor sau a unui text; *metacognitive* - estimare a gradului de dificultate a sarcinii de lucru, planificarea strategică, evaluarea rezultatelor, monitorizarea comportamentală, tehnici personale de învăţare; *atitudinii pozitive, motivante* - interes pentru învăţare, toleranţă pentru informaţii contradictorii, atitudine pozitivă faţă de performanţele personale; *abilităţilor pragmatice* - iniţiativa personală, capacitate de concentrare, orientarea acţiunilor spre rezolvarea sarcinii, deprinderi de muncă.

În special, abordarea *transdisciplinară* dezvoltă competenţa de *a învăţa să înveţi,* permite crearea de modele mentale bazate pe *transfer şi integralizare* care determină succesul în viaţa personală şi socială a educabilului. În rezultatul *învăţării transdisciplinare* elevul devine capabil: *să interpreteze, să analizeze, să formuleze, să exprime opinii personale; să utilizeze informaţia în scopul rezolvării unei probleme date; să identifice şi soluţioneze probleme* [6].

Competențele de tip transdisciplinar trebuie dezvoltate pe parcursul întregului an, în cadrul tuturor disciplinelor de învățământ, la toate nivelele sistemului.

Pentru formarea sistemului de demersuri intelectuale transdiciplinare se recomandă a valorifica *modele de organizare a învățării,* centrate pe activităţi de învăţare (şi de acţiune) transdisciplinare, precum [1, p.76]:

A. *Modelul OSIOS*

Etapa	*Conţinut*
Orientarea în noua temă	• Asigurarea resurselor, condiţiilor care să faciliteze abordarea noii teme. • Reactualizarea experienţelor anterioare. • Precizarea elementelor procesului de învăţare. • Stimularea motivaţiei.
Scanarea materialelor suport oferite	• Orientarea, observarea, investigarea directă a materialelor oferite. • Surprinderea informaţiilor semnificative. • Consemnarea observaţiilor.
Interpretări proprii	• Formularea întrebărilor de înţelegere. • Identificarea cuvintelor cheie. • Analiza critică a informaţiei. • Conturarea unor opinii personale.
Organizarea noilor cunoştinţe	• Dezbaterea în grup. • Efectuarea de clasificări, comparaţii. • Formularea concluziilor.
Schematizarea	• Structurarea constatărilor. • Reprezentarea grafică a noilor cunoştinţe.

B. *Modelul 5 D*

Etapa	*Conţinut*
Descifrarea	• Explorarea materialelor suport şi identificarea elementele-cheie ale problemei, complexitatea acesteia.
Definirea problemei	• Reflectarea asupra problemei şi raportarea la experienţa anterioară. • Stabilirea relaţiilor, conexiunilor între elementele-cheie identificate în etapa anterioară. • Exprimarea constatărilor, formularea definiţiei proprii. • Definitivarea definiţiei proprii prin confruntare, colaborare.
Dezvoltarea problemei	• Analiza, extinderea înţelegerii prin stabilirea relaţiilor între punctele – cheie / elementele problemei. • Lansarea problemei într-un context mai larg. • Construirea cunoaşterii prin formularea de întrebări şi ipoteze. • Selectarea variantei de soluţionare.
Delegarea sarcinii	• Reorganizarea schemei personale prin confuntare cu modul de construcţie a soluţionărilor colegilor/ alte sensuri ale problemei. • Extinderea înţelegerii pin introducerea datelor obţinute în noua interpretare, construcţie. • Îmbunătăţirea/ consolidarea schemelor mentale iniţiale.
Design-ul problemei	• Reprezentarea grafică a cunoaşterii construite, elaborarea hărţilor conceptuale/noţionale.

C. *Modelul ACERA*

Etapa	*Conţinut*
Analiza sarcinii	• Prezentarea sarcinilor, organizarea materialelor şi acţiunilor nesesare. • Analiza textului ştiinţific, reflectarea asupra contextului în mod subiectiv, personalizat, prin prisma experienţei anterioare, atitudinilor intereselor proprii.
Construirea	• Identificarea modului propriu de construire a înţelegerii şi

înțelegerii	rezolvării sarcinii. • Ordonarea acțiunilor de căutare şi analiză, de descifrare a textului. • Raportarea la maniera proprie de înțelegere.
Extinderea câmpului	• Integrarea într-un grup de 2-3 persoane pentru învățarea cunoaşterii sub forma discuției. • Extinderea câmpului de comparație, conştientizarea gradului de eficiență a strategiilor abordate şi, după caz, corecția / înlocuirea celor ineficiente. • Colaborarea în grup, confruntarea, comparația, evaluarea reciprocă. • Elaborarea hărții cognitive. • Evidențierea progreselor în învățare, evoluția gradului de complexitate a structurilor cognitive corespunzătoare.
Reflecțiile	• Verbalizarea propriilor reflecții privind modul de înțelegere, cunoaştere, decizie, rezolvare. • Analiza manierei de rezolvare, a priceperilor necesare, a cunoştințelor antrenate.
Aprecierea	• Post-procesarea, analiza modului de îndeplinire a sarcinilor, a progresului cognitiv şi actional. • Implicarea în discuții cu profesorul / colegii, autoevaluarea gradului de achiziție a cunoştințelor şi deprinderilor, a soluțiilor abordate.

La nivel aplicativ, metodologia *educaţiei transdisciplinare* se construieşte în jurul *temelor cross-curriculare*. Principalele beneficii ale temelor cross-curriculare, sunt: posibilitatea de a ieşi din „cutia” disciplinară, atât pentru profesori/învăţători, cât şi pentru elevi/studenţi; „deschiderea” curriculumului către *lumea reală*, către *viaţă*. Educaţia organizată pe teme cross-curriculare propune o abordare integrată a curriculumului, care porneşte de la un spectru larg de teme/probleme, de cele mai multe ori cu „ancore” evidente în viaţa socială, în competenţele, valorile şi atitudinile de care au nevoie tinerii pentru a funcţiona cu succes în viaţa personală, profesională şi socială [3].

În context, este oportun să promoveze metode şi tehnici didactice care valorifică experienţa de viaţă a elevilor, posibilităţile lor de exprimare recreativă şi productivă (prin joc şi muncă), resursele inteligenţelor multiple, transformă elevul din obiect în subiect al învăţării, îl fac pe elev *coelev* la propria sa educaţie şi îi asigură posibilitatea de a se manifesta ca personalitate, dar şi ca membru al unei echipe. Formarea sistemului de demersuri intelectuale transdisciplinare este facilitată de valorificarea *strategiilor cu caracter activ-participativ: strategia simulării de cazuri*, s*trategia învăţării experienţiale*; *strategia învăţării mediate, strategia învăţării colaborative* [11].

Cu certitudine, *abordarea transdisciplinară* reprezintă șansa educației de a-și realiza misiunea de formare a personalităţii cu *spirit de iniţiativă*, capabile de

autodezvoltare, care posedă *sistemul de competenţe* necesare pentru angajare pe piaţa muncii, *independenţă de opinie şi acţiune*, fiind *deschisă pentru dialog intercultural* în contextul *valorilor naţionale şi universale asumate*.

Bibliografie

1. Bocoş M., Ciomos F. Proiectarea şi evaluarea secvenţelor de instruire. Cluj-Napoca: Ed. Casa Cărţii de Ştiinţă, 2001.
2. Cadrul de referinţă al curriculumului naţional / aut.: Vl. Guţu, N. Bucun, A. Ghicov [et al.]; coord.: L.Pogolşa, V.Crudu; experţi intern.: Ciprian Fartuşnic, Daniel Petru Funeriu. Chişinău: Lyceum, 2017 (F.E.-P. "Tipografia Centrală"). - 104 p. ISBN 978-9975-3157-7-7.
3. Ciolan L. Învăţarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iaşi: Polirom, 2008.
4. Cristea S. Transdisciplinaritatea în pedagogie. În: Didactica pro, 2019, nr.1 (113), pp.51-56.
5. Cristea S. Dicționar Enciclopedic de Pedagogie. Vol I, A-C. București: Didactica Publishing Hous, 2015.
6. Curriculum şi didactică. Elemente inovative actuale. coord. O.Mândruţ. Arad: „Vasile Goldiş" University Press, 2013. 205 p. ISBN 978-973-664-538-9.
7. Delors J. Comoara lăuntrică: Raportul către UNESCO al Comisiei Internaţionale pentru Educaţie în secolul XXI. Iaşi: Polirom, 2000.
8. D'Hainaut L. (coord.) Linii de forţă ale elaborării unui curriculum. În: Programe de învăţământ şi educaţia permanentă, Bucureşti: EDP, 1981.
9. Nicolescu B. Transdisciplinaritate. Manifest. Iași: Polirom, 2008.
10. Paul P., Pineau G. Transdisciplinarité et autoformation, Paris: L'Harmattan, 2005.
11. Trif L. Didactica din perspectiva centrării pe elev. Suport pentru dezbateri. Alba Iulia: Universitatea 1 Decembrie 1918, 2012.

CZU: 37.015.3+159.922.7

REFLECȚIA – PREACHIZIȚIE VALORICĂ ÎN DEȚINEREA COMPETENȚEI PEDAGOGICE

Valentina BOTNARI, doctor, profesor universitar interim.
Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară, UST, Chișinău
Nina GRĂDINARU, master în Științe ale Educației, g.d. I, IET, Ungheni

Progresul dinamic în dezvoltarea tuturor ramurilor activității umane a constituit o provocare pentru efectuarea schimbărilor și în sistemul educațional. Modificările survenite au solicitat reforme menite să producă remanieri atât la nivel de politică educațională, cât și la nivel de sistem, proces, care, la rândul lor, au generat creșterea exigențelor în ceea ce privește nivelul de prestare a serviciilor educaționale ale cadrelor didactice, inclusiv acelora din instituțiile de educație timpurie.

În *Cadrul de Referinţă al Educației Timpurii din Republica Moldova* se menționează, că în spaţiul modern al învăţării, contextualizat într-o lume în continuă schimbare, a şti (savoir), ca pe vremuri, rămâne un lucru important, dar a şti să faci (savoir faire) devine esenţial. Dincolo de amândouă, a devenit decisiv a şti să trăieşti împreună cu şi alături de alţii (savoir vivre); rezultanta acestor trei dimensiuni determinând aspectul integru al personalităţii: a şti să fii (savoir être). Mult discutatul know-how („a şti cum") devine sintagma cheie a învăţării pentru prezent şi viitor. Cunoaşterea procedurală („a şti să faci ceva cu ceea ce ştii") o ia înaintea cunoaşterii factuale („a şti de dragul de a şti") [3, p.71]. Iar psihicul uman este un fel de „mini computer de bord", care trebuie să ne me ţină la activ atenţia, ca să reacţionăm în mod prompt, nu „oricum", dar eficient, pertinent, responsabil şi, nu în ultimul rând, durabil la provocările de zi cu zi ale lumii în care trăim. Pentru a pune în practică un astfel de demers nu este suficient a face apel la inteligența creativă sau la abilități dobândite, ci este nevoie de *reflexivitate în acțiune*.

Activitatea pedagogică, complexă ca conținut și dinamică ca proces, cere ca specialiștii să regândească permanent și să modifice experiența lor. În acest sens, problema dezvoltării reflecției la pedagogi este una dintre cele mai actuale în sistemul de educație. Or, reflectivitatea se solicită în cazul fiecărei competențe, dar în deosebi în cazul competențelor profesionale ce implică relaționarea subiect-subiect , de altfel, ca și în contextul competenței pedagogice. Acest fapt solicită atât formarea inițială cât și continuă a reflexivității pedagogice. Deseori, însă, chiar și un educator cu experiență, se confruntă cu situații pedagogice, care nu le poate rezolva ,or in profesia didactică fiecare situație poate fi inedită, solicitând centrare pe subiect și, in așa caz , schemele

de acțiune solicită ca resursele habitusului profesional să fie gestionate și combinate , grație reflexivității, in formula cea mai optimă în vederea realizării eficiente a activității. Această circumstanță solicită atât in profesionalizarea didactică inițială cât și continuă de exersat reflexivitatea pedagogică. Savanta Борисова Л.Н. evidențiază [apud. 7], în acest context, următoarele etape în formarea continuă a reflecției pedagogice:

Prima etapă - *cercetarea situației*. Nici o problemă nu poate fi rezolvată și interpretată, fiind scoasă din context. Trebuie remarcat faptul că, în practica educațională, actualmente, reflecția deseori se blochează și condițiile exterioare se califică ca și un impediment pentru eșecurile cadrelor didactice (nivel scăzut de cunoștințe, copii dificili, lipsa suportului metodologic adecvat etc.). Șirul cauzelor poate fi continuat în funcție de situație. Factorii obiectivi, atât cei pozitivi, cât și cei negativi, trebuie conștientizați și înțeleși de către educator, ca mai apoi el însuși să poată schimba situația, să poată întreprinde ceva sau cel puțin să reducă influența factorilor negativi.

A doua etapă este mai complicată. Aceasta este etapa *identificării dificultăților* în activitate. Fără identificarea și înțelegerea dificultăților în procesul activității, nu poți atinge cel mai bun rezultat. De ce anumite metode, forme de lucru, stiluri de comunicare și alte componente din activitatea unui educator, care au funcționat până acum, brusc nu dau nici un rezultat? Introspecția ne permite să înțelegem că dificultățile sunt deja vizibile pe parcursul derulării activității, în procesul propriu-zis, când încă nu poate fi vorba despre rezultat. Cu cât dificultățile sunt identificate mai devreme, grație evaluării curente, cu atât mai multe oportunități are educatorul de a remodela activitatea pe parcurs și a evita insuccesele și consecințele acestora.

A treia etapă constă în *stabilirea cauzalității dificultăților*. Autoanaliza și revenirea la o experiență anterioară de succes îi permite educatorului să identifice cauzele dificultăților din activitate. De regulă, acestea pot fi un complex de motive, atât obiective, condiționate de situație, cât și subiective, adică ce țin de educator. La această etapă, un educator, capabil de a reflecta își va pune cu siguranță întrebarea: "Ce am făcut pentru a..?" și „Ce se poate face acum?" Stabilind cauzele dificultăților, educatorul trebuie să-și descopere pentru sine modul de a le rezolva și nu doar să precizeze faptele.

Etapa a patra - *critica „normei" vechi.* Această etapă este una dintre cele mai dificile. Nu este întotdeauna ușor să recunoști greșelile proprii și este deosebit de dificil să faci asta când propriile activități mult timp au fost eficiente. Reprezentanții diferitor generații au idealuri diferite și respectiv puncte de vedere diferite, implicit referențiale

de evaluare diferite. Deseori se atestă aprecieri la pedagogii cu un stagiu profesional solid de tipul: „că înainte copiii erau mai harnici, mai interesați, mai ascultători” etc. Anume aici există o discrepanță între experiența pozitivă a educatorului și noile norme. Desigur, activitatea fiecărui reprezentant al acestei profesii trebuie să reiasă din experiența pozitivă acumulată, din tradițiile pedagogice, dar în același timp este necesar să dea dovadă de flexibilitate psihologică și pedagogică și să recunoască, că vechea normă în noile condiții, dacă nu-și pierde importanța, solicită cel puțin să fie revizuită. Educatorul ar trebui să abordeze critic propriile intervenții educaționale care înregistrează eșec sistematic. Un singur eșec poate indica o abordare individuală aplicată incorect, care poate fi stabilită pe baza unei analize a experienței anterioare.

Dezvoltarea unei „norme” noi, bazată pe critica celei vechi, nu este posibilă pentru toți educatorii. Aceasta este a cincea și cea mai dificilă etapă a reflecției. Cea mai rapidă adaptare eventuală la o nouă situație psihologică și pedagogică este posibilă numai în baza comparării experienței noi cu experiența anterioară. Acest lucru face nu doar ca educatorul să fie mai flexibil, ci și pentru a-i oferi ocazia de a se dezvolta profesional și personal. Prezența diferitelor experiențe și a diferitelor modalități de depășire a dificultăților, precum și varii interpretări ale diferitelor situații psihologice și pedagogice îi permit educatorului, prin prisme diferite, să evalueze personalitatea copiilor și a persoanelor cu care educatorul interacționează în procesul educațional și, respectiv propria personalitate, ca și ceva aparte și semnificativ.

Astfel, conchidem, că educatorul devine un profesionist bun datorită cunoștințelor sale, experienței practice, învățând din experiențele colegilor mai experimentați. Dar, numai devenind cercetător, care își reconstruiește constant lumea sa profesională prin reflecție, ca răspuns la dificultățile sau evenimentele neașteptate și uluitoare ale realității, educatorul capătă competență profesională durabilă. După cum menționează și cercetătoarea Elena Joiță, doar soluția constructivistă poate fi eficientă, căci prin asemenea strategie de învățare și prin punerea în variate situații reale, educatorii și le construiesc propriu, prin înțelegere directă, datorită mobilizării elementelor antrenate, le prelucrează variat și propun ipoteze de soluționare, formulând reflecții critice și ameliorative [5, p.23].

Formarea reflecției pedagogice presupune totodată respectarea principiilor educației constructiviste, și anume:

- *Principiul priorității construcției mentale*- prioritatea construcției mentale este derivată din însăși esența paradigmei cognitiv - constructiviste, astfel încât obiectivele, conținuturile, metodologia, evaluarea să conducă spre realizarea înțelegerii de către cei care învață.

- *Principiul autonomiei și individualizării* - se bazează pe stimularea responsabilității în învățare, fiecare persoană afirmându-și propriul mod de înțelegere asupra materialului de învățat.
- *Principiul învățării prin colaborare*- arată, că pentru a construi cunoașterea, înțelegerea proprie trebuie raportată la cea realizată de colegi prin cooperare și colaborare, prin comparație și negociere, ajungându-se la un consens.
- *Principiul învățării contextuale* - se referă la crearea unor situații autentice pe care cei ce sunt instruiți să le rezolve. Reflecția nu poate fi dezvoltată prin metode obișnuite, directe, oricât de fascinant și emoțional metodiștii vor demonstra toate soluțiile pedagogice.

O formă a activității metodice pertinentă în formarea continuă a reflectivității pedagogice este trainingul. Pe parcursul trainingului cu genericul „Ne cultivăm modern reflecția pedagogică", cadrele didactice studiază aspectele: personal, socio - perceptiv și comunicativ al reflecției, își lărgesc reprezentările despre conștiința de sine, despre posibilitățile mecanismelor de reglementare a creșterii personale și profesionale în baza reflecției, autoobservându-se în situații diferite și evaluându-și permanent abilitățile și propriul potențial, din considerentul, că reflecția profesională a educatorului se dezvoltă pe baza abilităților personale de a reflecta. Pentru a activa și dezvolta reflecția personală a educatorilor sunt implementate așa modalități de lucru în cadrul training-ului ca: introducerea înregistrărilor zilnice în jurnal, reproducerea rezultatelor introspecției, elaborarea autoportretului reflexiv" *eu în ochii celorlalți*", schițe reflexive în desen, ș.a. Aceste exerciții favorizează realizarea scopului principal - de a include educatorii în atmosfera reflexivă a training-ului, de a incita sensibilitatea reflexivă față de parteneri, de a activiza procesul de autocunoaștere. Pe parcursul ședințelor de training metodistul asistă, sprijină, îndrumă educatorii în procesul cunoașterii de sine, în explorarea propriului Eu, în conștientizarea capacităților, calităților pozitive și celor negative. În acest sens, intervențiile specifice ale metodistului sunt:

a) *adresarea întrebărilor*, procedeu care trebuie utilizat cu precauție; întrebările deschise sunt mai optimale pentru educatori, decât întrebările închise (acestea limitează posibilitățile de explorare a Sinelui), primele oferind o mai mare libertate de acțiune;
b) ascultarea activă – metodistului i se solicită să asculte cu atenție educatorii, să-i încurajeze să reflecteze, să-și descrie emoțiile, să prezinte idei și opinii; este o modalitate bună de facilitare a explorării Sinelui;

c) *utilizarea limbajului nonverbal*- conexiunea inversă prin codificarea mesajului cu ajutorul mijloacelor nonverbale este o modalitate economă, totodată asigurând integralitatea perceperii subiectului abordat;
d) *utilizarea aforismelor, metaforelor*- valorificând metaforele, metodistul poate facilita procesul cognitiv al educatorilor, contribuind la o mai bună înțelegere a situațiilor pedagogice, a problemelor. ”Metafora devine un instrument logic, care restructurează modul nostru de gândire și interpretare a lumii” [6, pp.149-150];
e) *reflectarea asupra rolului metodelor și procedeelor utilizate* în ședințele de training.

Cunoașterea de sine presupune o solicitare permanentă de autoexaminare, de autoevaluare [4, p.48]. Principala formă de reflecție utilizată în cadrul ședințelor de training reprezintă *reflecția de grup*, la baza căreia stă dialogul. Reflecția *prognostică* care, de asemenea nu lipsește, are orientare spre viitor, dar are origine în experiența profesională a însuși educatorilor. Ea se dezvoltă în cadrul exercițiilor „*Desenăm viitorul*”, „*Cântarul*” ș.a. Expectanțele acestui training se bazează nu numai pe cunoașterea de către educator a tipurilor de reflecție pedagogică, ci și pe imersiunea educatorului în specificul situației profesionale reale.

O intenție specială a training-ului o reprezintă asigurarea deținerii de către educatori a însăși *modalităților* gândirii reflexive, care se realizează prin anumite exerciții, care permit să propulseze educatorii în situații de analiza reflexivă a acțiunilor proprii, atitudinilor, viziunilor, calităților personale, îi încurajează să cerceteze comportamentul și activitatea proprie. Printre aceste exerciții pot fi enumerate: *Interviul reflexiv*, care dezvoltă atât arta de a formula și adresa întrebări cât și montarea internă pentru căutarea cu grijă și găsirea răspunsurilor, *Jocuri constructive*, *Modelarea situațiilor pedagogice, Activități reflexive.* La baza acestor exerciții se află experiența educatorului. Aici, simulând o situație profesională, educatorul se evaluează pe sine și acțiunile sale, se cunoaște mai bine pe sine însuși. *Activitățile reflexive* au similitudini cu *jocurile constructive*, dar totodată au un anumit specific și autenticitate: stimulează gândirea și acțiunile profesionale într-o atmosferă psihologică reală de predare-învățare, provocând experiențe și relaționări reale. Aplicarea acestei metode implică un grup de 4-5 persoane, fiecare participând la rândul său ca „educator” și „copil”. „Educatorul” pregătește și desfășoară o activitate, la tema propusă preliminar de către metodist. Activitatea durează 15-20 minute și este direcționată spre a forma anumite abilități practice sau intelectuale „copiilor”, dar totodată ținându-se cont că rolul „copiilor” îl îndeplinesc adulții.

O circumstanță importantă reprezintă și faptul, că tema propusă *nu* este legată de un anumit domeniu de activitate, ceea ce ne permite să scoatem în evidență atât în cadrul activității cât și în timpul analizei ulterioare a acesteia, doar aspectele pur profesionale și relațiile educator-copil. Diversitatea subiectelor, care urmăresc varii obiective de învățare, încurajează „educatorii" să caute în mod activ și să implementeze diverse strategii. Analiza activităţi este bazată pe principiul reflecției în oglindă a situației de învățare prin ochii ”educatorului ” și a ”copiilor”. Aceasta oferă posibilitatea tuturor participanților să reflecteze referitor la acțiunile, atitudinile și viziunile proprii. Spre deosebire de activitățile obișnuite, pe care le desfășoară educatorul cu preșcolarii în grupă și sunt ulterior analizate de către metodist, la ședințele de training, educatorii au o posibilitate unică de a primi feedback-ul despre activitatea sa direct de la adulții, care îndeplinesc rolul de ”copii” asupra cărora a fost nemijlocit orientată activitatea, și, în regimul ”acum” și aici”. Totodată se realizează și unul din principiile educației constructiviste, și anume - *Principiul învățării contextuale, care* se referă la crearea unor situații autentice pe care cei ce sunt instruiți le rezolvă.

Validând efectul Jocului constructiv în dezvoltarea reflexivității pedagogice, putem menționa că metoda dată oferă posibilitatea educatorilor mai profund să se cunoască pe sine ca personalitate și ca subiect al activității profesionale. În același timp, aceștia primesc o reprezentare obiectivă despre impresiile reale pe care le provoacă asupra altor persoane datorită calităților sale personale și profesionale. Cunoașterea de sine „prin ochii altora" dezvoltă capacitatea de descentrare - ca mecanism de a se transpune într-o poziție reflexivă. Îndeplinirea rolului de „copil" oferă educatorului la fel o experiență valorică, deoarece acesta are oportunitatea de a percepe situația de învățare concomitent din 2 perspective: a copilului și a educatorului. Participarea în analiza reflexivă de grup a activității le permite să primească o reprezentare mai relevantă despre întreaga activitate a educatorului, începând de la elaborarea strategiilor până la rezultatul prognozat și cel real primit. Un aspect de semnificație maximă pe parcursul ședințelor de training este procesarea, bazată pe modelul EIAG:

– **E** – experiența trăită în timpul exercițiului: cum ați lucrat? / ce s-a întâmplat în momentul x? cum v-ați organizat? care a fost strategia? cum ați ajuns la decizia de a face …? etc.
– **I** – identificarea gândurilor, trăirilor, reacțiilor pe parcursul acestor experiențe: cum v-ați simțit în momentul în care…? ce ați simțit atunci când X v-a spus…?, etc.
– **A** – analiza și reflecția critică asupra celor întâmplate: ce ai face diferit?…

- **G** – generalizarea, stabilirea conexiunii dintre cunoașterea deținută și cea însușită recent cu activitatea profesională prospectivă: ce și cum putem aplica în activitatea cu copiii?… ce am învățat?

Este necesar să se asigure stabilirea unei relații de încredere între educatori. Sarcina metodistului este de a crea condiții pentru participanți ca să dorească să-și evalueze critic activitățile.

Concluzii

1. Reflecția prezintă prin esență o gândire mai profundă asupra ideilor, scopurilor, acțiunilor, condițiilor, proceselor, metodologiei, rezultatelor generate de o problemă teoretică sau practică, contribuind astfel, la performanța profesională.
2. Reflecția pedagogică are similitudini semnificative cu reflecția per ansamblu și incubă: capacitatea pedagogului de a căuta motivele pe care se bazează propria activitate; monitorizarea schimbărilor în reacțiile și comportamentul copilului; căutarea celei mai pertinente soluții pentru gestionarea acțiunilor copilului; abilitatea de a schimba orice situație astfel, încât copilul să primească un impuls spre dezvoltare; gestionarea atât a aspectelor rutiniere, cât şi a celor imprevizibile.
3. Formele organizării activității metodice în instituțiile de educație timpurie, cu prioritate cele moderne, oferă oportunități și context oportun pentru exersarea reflecției pedagogice.

Bibliografie

1. Botnari V. Monitoringul formării iniţiale a cadrelor didactice. Materialele Simp. Naţional cu participare intern. KREATIKON Creativitate - Formare - Performanţă, Ediţia a X-a, 5-6 aprilie 2013. Iaşi: Pim, p. 62-66, ISSN 2068-1372.
2. Botnari V. Paradigma formării competenţelor profesionale la studenţi. În: Schimbări de paradigmă în teoria şi practica educaţională. vol. III. Chișinău: CEP USM, 2009. p. 187.
3. Cadrul de Referinţă al Educației Timpurii din Republica Moldova. Tipografia centrală Lyceum, 2018. 76 p. ISBN978-9975-3285-4-8.
4. Curriculum pentru Educația Timpurie. Chișinău: Lyceum, 2018, 116 p.
5. Joiță E. Strategii constructiviste în formarea inițială a profesorului. V.1. Universitatea Craiova, 2005. 439 p.
6. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. Пер. с англ. Н.М. Нико-льской. М.: Совершенство, 1997. 208 с.
7. Кривых С., Аниканов М. Рефлексивное обучение теория и практика. Монография. Санкт-Петербург, 2017, 145с. ISBN 978-5-9500271-0-9.

CZU: 37.015.3+159.922.7

TANGENȚE ȘI DISCREPANȚE DINTRE GÂNDIREA INDEPENDENTĂ ȘI ALTE TIPURI DE GÂNDIRE

Valentina BOTNARI, doctor, profesor universitar interim.,
Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară, UST
Gabriela REPEȘCO, doctorandă, UST

Schimbările majore produse în mediul social și economic din ultimele decenii au avut repercusiuni pozitive asupra sistemului educațional din Republica Moldova, care a evoluat continuu, reflectând, într-o oarecare măsură, societatea modernă bazată pe stimularea dezvoltării personale continue și conștiente, formarea unor abilități sociale noi care să realizeze o legătură armonioasă între sistemul de valori democratice și valorile personale dezvoltate de-a lungul procesului de educație. Aceste schimbări au provocat o serie de critici în adresa sistemului educațional, care solicitau stabilirea unor direcții transparente, cu caracter progresist și valorificator al potențialităților și disponibilităților fiecărei personalități.

Este scoasă în relief tot mai mult exprimarea personală, dezvoltarea atitudinii reflective și critice, promovarea autonomiei individuale și de grup, emiterea independentă a judecăților de valoare, stimularea imaginației și a gândirii critice și creative. Un accent deosebit se pune pe învățământul orientat spre promovarea unei gândiri independente ce oferă un grad sporit de libertate și originalitate soluțiilor propuse.

Cercetătorul Moisil Gr. afirmă că originalitatea și independența gândirii noastre, solicită în prim plan existenţa unei gândiri unitare, conştiente şi puternice. Independenţa, în sensul pozitiv al termenului, dă măsura autodeterminării persoanei în relaţiile sale cu situaţiile sociale externe, cu ceilalţi semeni. Ea devine sursă de iniţiativă şi de acţiune, prin asumarea conştientă a răspunderilor şi riscurilor corespunzătoare.

Oamenii se deosebesc între ei şi prin anumite calităţi ale gândirii. Acest fapt se datorează variilor circumstanţe: mediului în care au trăit şi au activat, modului de instruire şi educaţie, exigenţelor sociale şi personale, tipului general de sistem nervos [11, p.121].

În baza celor relatate mai sus considerăm oportun a delimita calitățile gândirii care sunt:

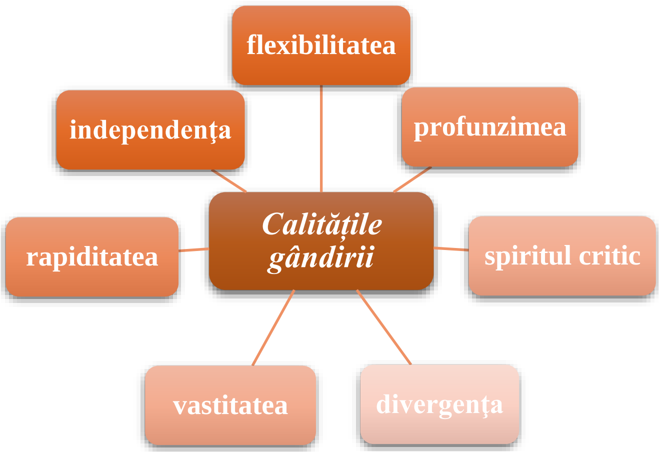


Fig. 1. Calitățile gândirii după Tarnovschi A. și Racu J. [11, p.121]

Dat fiind faptul, că gândirea independentă şi gândirea critică au la bază cunoaşterea lumii prin propria experienţă, iar calitățile primordiale acestor două tipuri de gândire sunt: independenţa, spiritul critic, rapiditatea, profunzimea, în continuare vom prezenta esenţa acestora.

Independenţa reprezintă una dintre calitățile gândirii, aceasta semnifică desfăşurarea ei fără suportul cuiva, de sine stătător. În cazul în care omul nu poate gândi independent, ci sub influenţa altor persoane, el manifestă sugestibilitate şi este dependent. Independenţa exprimă capacitatea unei persoane de a-şi organiza şi duce viaţa pe cont propriu, pe baza iniţiativelor, hotărârilor şi scopurilor proprii. Opusul ei este dependenţa, ce constă în absenţa unui orizont şi a unor repere existenţiale clare, în dificultatea sau imposibilitatea de a lua o hotărâre sau de a trece la acţiune fără un sprijin din partea altcuiva.

Referindu-ne la *independenţa ca particularitate a gândirii*, putem conchide că gândirea independentă reprezintă capacitatea umană de a gândi liber, ce constă în procesul mental de analiză sau evaluare a informaţiei (a nu se confunda cu gândirea critică, specific fiindu-i doar aceste două operaţii), în vederea descoperirii unor noi metode de rezolvare, de a le formula original, de a-şi apăra consecutiv poziţia.

Spiritul critic al gândirii semnifică capacitatea acesteia de a privi conştient lucrurile, de a le aprecia la justa lor valoare, obiectiv. Şi, dimpotrivă, dacă omul nu este obiectiv, adecvat, neconştientizând acest fapt, el are o gândire necritică.

Rapiditatea gândirii se caracterizează prin timpul cel mai scurt în care poate fi formulată, rezolvată sau verificată o problemă.

Profunzimea gândirii constituie capacitatea ei de a pătrunde esenţa lucrurilor, fenomenelor, întrebărilor, de a înţelege şi de a prevedea desfăşurarea ulterioară a evenimentelor etc. Calitatea opusă profunzimii este superficialitatea gândirii – operarea ei cu lucruri secundare [11, p.121].

Calităţile pozitive ale gândirii se dezvoltă treptat prin instruire şi educaţie, prin autoinstruire şi autoeducaţie, prin muncă asiduă şi perseverentă. Cadrul didactic trebuie să cunoască aceste calităţi, să şi le formeze sieși şi discipolilor săi [9]. Deşi presupune şi anumite predispoziţii înnăscute, de genul potenţialului energic şi activismului, independenţa este în cea mai mare parte rezultatul mediului educaţional din copilărie. Un mediu educaţional echilibrat, bazat pe un raport optim între permisivitate şi interdicţie, între protecţie şi exigenţă, este de natură să asigure modelarea în limite normale a independenţei.

Este de menționat faptul că chiar dacă personalitatea deține mai multe calități ale gândirii, inclusiv și independența, acest lucru nu confirmă deținerea tipului de gândire independentă. Atitudinea critică profundă şi fundamentală faţă de realitate este una din manifestările independenţei gîndirii individului. Anume independenţa determină particularităţile omului în situaţia problematică, posibilităţile lui de a vedea probleme nerezolvate, de a le formula original, de a găsi noi metode de rezolvare, de a-şi argumenta consecutiv poziţia [2, p.230].

În literatura de specialitate există o serie de clasificări ale tipurilor de gândire, în dependenţă de sistemul de criterii referenţial, distingem [12]:

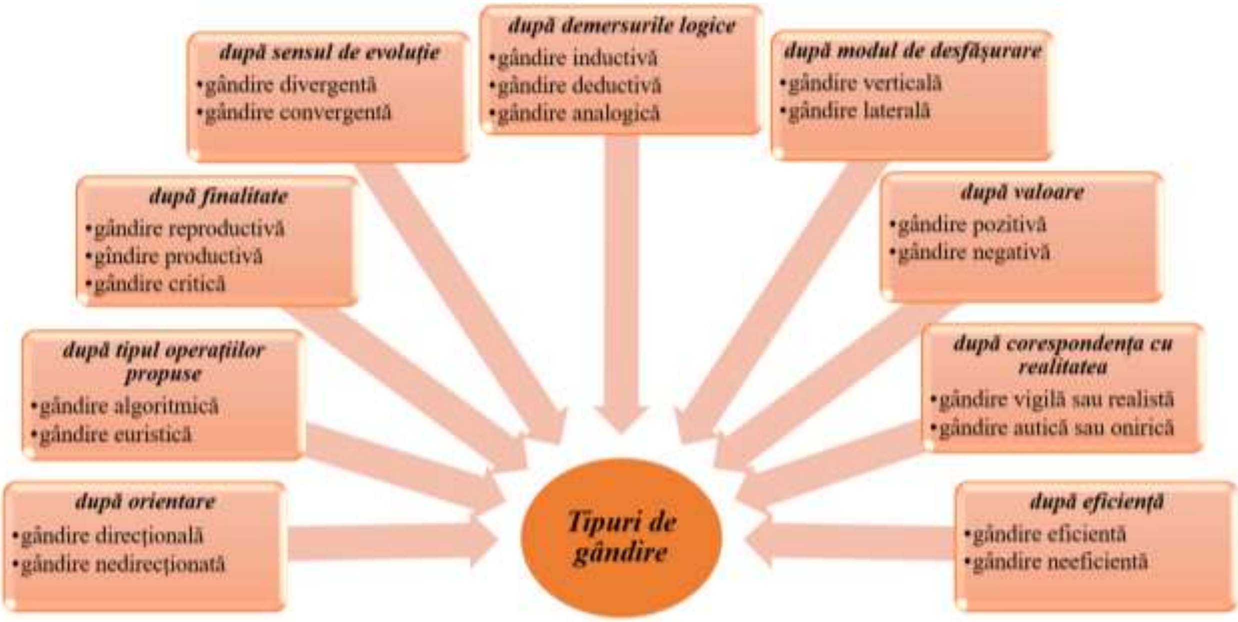


Fig. 2. Tipologia gândirii [12]

Figura 2 ilustrează diverse tipuri de gândire în dependență de mai multe criterii prezentate în literatura științifică, pentru studiul problemei abordate în studiul de față sunt relevante mai multe tipuri de gândire, în special gândirea critică și creativă.

Dat fiind faptul, că procesul de gândire are la bază manifestarea unui şir de particularităţi care definitivează calitatea activităţii mintale, putem realiza o clasificare a tipurilor gândirii, luând drept criteriu de referinţă însuşirile gândirii.

Astfel, considerăm că actul de gândire în care predomină o atare particularitate a gândirii (flexibilitate, spirit critic, vastitate, rapiditate, independenţă) definitivează constituirea tipului respectiv de gândire (gândire flexibilă, gândire critică, gândire rapidă, gândire independentă).

În literatura de specialitate nu se atestă clasificări printre care s-ar regăsi gândirea independentă ca și tip; cert este însă faptul că în documentele de politică educaţională autohtone, dar şi în cercetările unor savanţi de peste hotare, se vehiculează cu termenul gândire independentă ca și tip specific de gândire.

Mai mulți specialiști în domeniu de peste hotare și autohtoni susțin gândirea independentă ca tip de gândire, acest lucru se regăsește în publicațiile următorilor cercetători:

- *Presley Sharon* [10], Ph. D., Executive Director, RIT - a fondat Organizația națională nonprofit a resurselor pentru gândire independentă, SUA.
- *Beverly Potter* - a elaborat chestionarul: Cât de independent în gândire sunteți?
- *Gilbert Ian* - este fondatorul și directorul general al Independent Thinking Ltd., o rețea unică de inovatori și practicanți educaționali care activează în Marea Britanie și în străinătate oferă instruire, dezvoltare, coaching și consultanță în școală.
- *Costreie Sorin,* Prorector, conferențiar la Facultatea de Filosofie a Universității din București – a menționat în studiile sale despre importanța și necesitatea formării gândirii independente.
- *Botnari Valentina* - a concretizat conținutul extins al conceptului de gândirea independentă, ca tip special de gândire.

Actualmente, gândirea independentă prezintă un concept vehiculat în diferite contexte autohtone și de peste hotare, discursuri, studii în domeniu, articole științifice postate pe diferite bloguri şi portaluri atât naţionale, dar şi internaţionale. La nivel de masă, este un comportament solicitat de la orice persoană atât în domeniul Ştiinţelor Educaţiei cât şi în alte domenii de activitate. Chiar mai mult de atât, cultivarea şi posedarea unei gândiri independente, actualmente reprezintă una din finalităţile educaţionale ale societăţii cunoaşterii.

Gândirea independentă înregistrează similitudini cu gândirea critică şi gândirea creatoare, procese care în fond, cultivă libertatea de a gândi, de a se exprima și de a-și exercita liberul arbitru. Ca tip al gândirii, gândirea critică este definită ca una de nivel superior, de bază în construirea cunoaşterii. Cercetările actuale [6] îi relevă numeroase caracteristici care o fac să devină obiectiv important al educaţiei cognitive. Gândirea critică este procesul de analiză şi sintetiză ce presupune

evaluarea informaţiilor din exterior dar şi din interior, constituind un atare ghid pentru comportamentul şi credinţele ulterioare. Cercetătoarea V. Botnari [apud.1, p.4] susține că gândirea critică reprezintă un proces de relaționare cu informațiile externe și cu eventuala cunoaștere, de căutare a soluțiilor pentru a completa, dar și pentru a respinge sau nega după caz.

În continuare vom prezenta unele tangențe și discrepanțe dintre gândirea independentă și gândirea critică.

În opinia mai multor experți în domeniu, un aspect al gândirii independente și critice îl constituie metacogniția, capacitatea de a reflecta asupra propriei gândiri și de a manifesta aptitudinea de rezolvare a unor probleme cu caracter introspectiv, ca proces conștient.

Structura gândirii independente are multe similitudini cu gândirea critică, comune fiind următoarele componente: componenta intelectuală (cognitivă), operaţională şi personală, fapt ce conduce deseori la o interpretare univocă a acestor două tipuri de gândire şi chiar cu alte tipuri (gândirea divergentă, ştiinţifică și flexibilă).

În articolul *What are Independent and Critical Thinking?* cercetătoarea americană Sharon Presley, menționează că gândirea critică reprezintă un instrument pe care un gânditor independent îl poate utiliza. Formabilii ce dețin tipul de gândire independentă au nevoie de abilități critice și creative pentru a putea decide dacă vechile concepții și convingeri sunt sensibile [10].

Astfel, gândirea independentă și gândirea critică este o gândire clară liberă și autonomă, cea care dezvoltată ne permite să dăm dovadă că avem capacitatea de a:

- identifica, a înțelege și a realiza conexiuni logice între opinii și argumente proprii;
- rezolva varii probleme cu grad sporit de dificultate;
- detecta erori de raționament în argumente și sugestii;
- identifica, a construi și a înțelege justificările ce stau la baza unor decizii, argumente sau idei;
- construi argumente și idei noi pe baza celor deja achiziționate;
- acționa independent conform propriilor idei, judecăți, valori fără a fi influențat de convingerile și experiențele celor din jur.

E de menționat faptul că în studiile autorilor care s-au ocupat de cercetarea gândirii independente și a altor tipuri de gândire identificăm o serie de tangențe între gândirea critică și gândirea independentă, deși au unele scopuri comune și se află

într-o strânsă interdependență aceste două tipuri de gândire sunt distincte și nu trebuie să fie considerate ca fiind echivalente.

Concluzii

Analizând abordările teoretice, constatăm că în prezent nu există studii ample în Republica Moldova, privind dezvoltarea tipului de gândire independentă, nu este argumentată din mai multe puncte de vedere relația dintre gândirea independentă și gândirea critică care ar oferi comprehensiunea acestor două tipuri de gândire. Atât în domeniul educației, cât și în alte domenii de activitate, se solicită tot mai mult persoane cu spirit de inițiativă, idei creative și originale, libere în gândire care iau decizii pe cont propriu și soluționează problemele ce apar indiferent de gradul lor de dificultate.

Bibliografie

1. Antoci D. Metodologia dezvoltării gândirii critice. Ghid metodologic. Chișinău: S.n. Tipogr. Pulsul Pieței, 2018, 168 p. ISBN 978-9975-3223-4-8.
2. Bogoslovski V., Kovaliov A. Psihologie generală. Ch.: Lumina, 1992. 343 p.
3. Botnari V., Repeșco G. Relația dintre valori și gândirea independentă la tinerii moderni. În: Lucrările conferinţei științifice internaționale:„Orientări creative în învățământul și cercetarea românească la 30 de ani de la Revoluție", 20 decembrie. Bacău, 2019. vol. I. p. 12-21. ISBN 978-973-0-30978-2.
4. Cosmovici A. Psihologie generală. Iaşi: Polirom, 1996. 253 p. p.178.
5. Crețu T. Psihologia educației. Bucureşti: Credis, 2004, 165 p.
6. Dumitru I. AI. Dezvoltarea gândirii critice şi învăţarea eficientă. Timişoara: Editura de Vest, 2000.
7. Gândirea critică şi creativă în contextul sistemului de învăţământ din R. Moldova. Monitorul social. citat [25.01.2021]. Disponibil: http://www.viitorul.org/files/MONITOR_SOCIAL7%20Gindire%20critica_0.pdf
8. Gilbert I. The big book of independent thinking. Crown House Publishing Ltd, 2006. 180 p. ISBN 978-190442438-3.
9. Jelescu P. Psihologie generală. Chişinău: Univers Pedagogic, 2007. 160 p.
10. Presley Sh. What are Independent and Critical Thinking? citat [14.01.2021]. Disponibil: http://www.gospelassemblyfree.com/facts/thinking.htm
11. Tarnovschi A., Racu J. Psihologia proceselor cognitive. Note de curs. Chișinău: USM, 2018. 217 p. ISBN 978-9975-71-948-3.
12. Tipuri de gândire. citat [17.01.2021]. Disponibil: https://ro.scribd.com/document/ 341508073/Tipuri-de-Gandire

CZU: 372.8811.111:373.6

ABORDĂRI ALE COMPETENȚEI DE COMUNICARE ÎN LIMBA ENGLEZĂ LA LICEENI

Elena BRAGHIȘ, masterandă, UST
Nicolae SILISTRARU, profesor universitar
Catedra Pedagogie şi Psihologie generală, UST

„Competenţa este rezultatul prelucrării complete a unei situaţii de către o persoană sau un grup de persoane într-un context dat” (Philippe Jonnaert).

Cadrul european comun de referinţă pentru limbi: învăţare, predare, evaluare oferă o bază comună pentru elaborarea programelor de limbi străine, documentelor de referinţă, conţinutului examenelor şi criteriilor de examinare, a manualelor etc.

Competenţa de comunicare lingvistică reprezintă o macrocompetenţă cu valoare hiperonimică şi include componentele: lingvistică, sociolingvistică şi pragmatică. Dezvoltarea competenţei de comunicare lingvistică se efectuează prin dezvoltarea componentelor acestora: competenţa lingvistică, sociolingvistică şi pragmatică şi corelarea acestora dintr-o perspectivă interculturală, ceea ce contribuie la dezvoltarea armonioasă a personalităţii elevului şi a identităţii acestuia. Fiecare din aceste componente este constituită în special din cunoştinţe, capacităţi şi atitudini. Anume profesorii şi elevii au sarcina de a integra elementele variate pentru a forma şi dezvolta o personalitate sănătoasă şi echilibrată.

În cadrul procesului de predare-învăţare a limbilor străine este necesar să ne axăm pe nevoile, motivaţiile, particularităţile şi resursele elevului, pe obiective reale, pe metode şi materiale didactice corespunzătoare, pe implementarea modalităţilor şi instrumentelor ce vizează programele de învăţare. Scopul actual este de a dezvolta un repertoriu comunicativ axat pe motivaţia elevului, pe capacitatea şi încrederea de a depăşi limitele mediului şcolar. Pentru integrarea europeană a învăţământului vocaţional este necesar de a promova şi a facilita cooperarea între instituţiile de învăţământ din diferite ţări, de a crea un fundament solid pentru recunoaşterea reciprocă a calificărilor în domeniul specialităţilor.

Competenţa lingvistică reprezintă cunoaşterea resurselor formale, pe baza cărora pot fi elaborate şi formulate mesaje corecte şi semnificative, precum şi identificarea capacităţii de a le folosi. Competenţa lingvistică este constituită din componentele: lexicală, gramaticală, semantică, fonologică, ortografică şi ortoepică [1, p. 92]. Conform Cadrului european comun de referinţă pentru limbi, componenta lexicală

constă în cunoaşterea şi capacitatea de a folosi vocabularul unei limbi care este alcătuit din elemente lexicale şi gramaticale şi din capacitatea de a le utiliza.

Orice act de vorbire se înscrie în contextul unei situaţii reale, în cadrul unuia dintre domeniile vieţii sociale. Alegerea unor domenii în care elevul este pregătit să opereze presupune o deosebită rigurozitate în procesul selectării situaţiilor, scopurilor, sarcinilor, temelor şi textelor de predare a unei limbi străine. Studierea limbilor străine în condiţiile actualei societăţi este în concordanţă cu necesităţile subiecţilor educaţi, în consens cu activitatea educaţională europeană, cu elaborările ştiinţifice mondiale asupra problemei în discuţie.

Studierea unei limbi străine cu aspect profesional contribuie la dezvoltarea capacităţilor, cunoştinţelor şi atitudinilor profesionale, prin explorarea domeniilor altor discipline cu conţinuturi diverse. În procesul de predare-învăţare a limbii străine cu aspect profesional se dezvoltă competenţele profesionale, iar prin raportarea strategiilor şi activităţii individuale de învăţare, de receptare şi de producere, tipice limbilor străine, la cele ale limbii materne, se creează o concepţie unitară despre funcţionarea limbii ca element primordial al comunicării.

Procesul de predare-învăţare a limbilor străine în colegiu este structurat în corelare cu procesul respectiv din învăţământul liceal, fiind centrat pe principii comune ale obiectului de studiu, ale corelării cunoştinţelor, ale complexităţii conţinuturilor etc. În contextul ştiinţific general şi în context special, considerăm imperativă şi o cercetare aplicativă a competenţei de comunicare la elevii din învăţământul vocaţional în cadrul predării-învăţării limbii străine, cercetare care să fie în concordanţă cu studiile ştiinţifice recente şi cu demersurile practicii educaţionale.

Strategiile didactice şi modelul de dezvoltare a competenţei de comunicare a elevilor la limba străină pot fi utilizate în proiectarea şi desfăşurarea activităţii profesorului în procesul instructuveducativ. Considerăm că această lucrare reprezintă unele aspecte privind educaţia pentru schimbare şi va fi de folos cadrelor didactice şi elevilor din sistemul de învăţământ vocaţional al Republicii Moldova.

Direcţiile principale abordate în cercetările din domeniul comunicării elevilor, vizează formarea comportamentului comunicativ prin diverse strategii de interacţiune educaţională. Studierea disciplinei limba engleză în învățământul primar are ca deziderat formarea competenței de comunicare orală și scrisă a elevilor într-o limbă străină. Ea contribuie la dezvoltarea capacităţilor, cunoştinţelor şi atitudinilor, prin explorarea domeniilor cu conţinuturi diverse.

În procesul de predare-învăţare a limbii engleze se dezvoltă competenţele de comunicare, iar prin raportarea situaţiilor şi activităţii individuale de învăţare, de

receptare şi de producere, tipice limbilor străine, la cele ale limbii materne, se creează o concepţie unitară despre funcţionarea limbii ca element primordial al comunicării. Conform Cadrului European Comun de referinţă pentru limbi: învăţare, predare, evaluare, competenţa de comunicare include competenţa lingvistică, sociolingvistică şi pragmatică şi corelarea acestora dintr-o perspectivă interculturală, ceea ce contribuie la dezvoltarea armonioasă a personalităţii elevului şi a identităţii acestuia.

Fiecare din aceste componente este constituită în special din cunoştinţe, capacităţi şi atitudini [1]. Competenţa de comunicare înseamnă capacitatea cuiva de a se pronunţa asupra unui lucru, pe temeiul unei cunoaşteri adânci a problemei în discuţie şi care reuneşte dimensiunile de personalitate dobândite după un proces de formare [3]. Formarea competenţei de comunicare în limba engleză presupune dezvoltarea complexă a celor patru deprinderi integratoare: audierea, vorbirea, citirea şi scrierea. În acest context educaţional suscită interes cercetarea procesului de dezvoltare a vorbirii dialogate în care competenţa de a dialoga să fie concepută ca „bază psihofiziologică a activităţii de vorbire”, adică, ca instrument de realizare a acestei activităţi, dar şi ca finalitate educaţională.

Structura de funcţionare a competenţei de comunicare în limba engleză, abordată din perspectiva paradigmei curriculumului.Acestea asigură valorificarea optimă a competenţei de comunicare în limbi în raport cu toate celelalte competenţe-cheie angajate în formarea/dezvoltarea personalităţii elevului şi prin utilizarea tehnologiilor informaţionale în zone de relaţionare şi de exprimare artistică şi culturală, dar prin capacitatea mereu perfectibilă de „a învăţa să înveţi” pe tot parcursul vieţii [4].

Competenţele de comunciare, ca parte integrantă a oricărei competenţe, care în demersul educaţional în mare măsură anume prin comunicare-orală sau scrisă se alcătuiesc din [3, p.42]:

I. Competenţe lingvistice propriu zise care includ: competenţă lexicală; competenţă gramaticală; competenţă semantică; competenţă fonologică; competenţă orografică; competenţă ortoepică; competenţă soiciolingvistică. Indicatorii relaţiilor sociale: salutul, adresarea, exclamaţiile, luările de cuvânt; reguli de politeţe; expresiile înţelepciunii populare: zicători, proverbe, frazeologisme, clişee; diferenţele de registru: oficial, neutru, neoficial, familiar, intim; diferenţele dialectale: teritoriale, sociale.

II. Competenţa pragmatică: cunoaşterea de către elevi a principiilor conform căreia mesajele sunt organizate, structurate, adaptate. Acesta include: competenţa

discursivă: ordonarea frazelor în secvenţe cu scopul de a produce ansambluri; structura discursul; b) competenţa funcţională: procedura.

Principii cu valoare metodologică superioară pe care „cadrul didactic lingvist" trebuie să le respecte în procesul de cultivare permanentă a competenţei de comunicare în limba străină sunt [4, p.56]: cunoaşterea profundă (înţelegere, aplicaţie, analiză-sinteză, evaluare critică) a specialităţii şi a didacticii particulare; cunoaşterea preşcolarului/elevului – profundă, complexă (pedagogică, socială, psihologică); integrarea deplină la nivelul comunităţii profesionale (şcolare, interşcolare) înţeleasă ca „organizaţie care învaţă" permanent; autoreflectarea obiectivă, permanentă, sistematică a proceselor iniţiate şi finalizate la nivelul practicii didactice şi extradidactice; promovarea unui sistem de valori pedagogice în funcţie de finalităţile educaţiei (ideal, scopuri strategice; obiective generale şi specifice) şi de particularităţile organizaţiei şcolare şi ale clasei de elevi.

Competenţa de comunicare în limba engleză capătă, astfel, o funcţionalitate pedagogică superioară, angajată la nivel de educaţie multilingvistică, „dimensiune a educaţiei interculturale, afirmată în diferite contexte sociale, globale, teritoriale şi locale". Această funcţionalitate pedagogică superioară valorifică, în sens formativ pozitiv, tendinţa de: a) extindere a sferei de referinţă a competenţei de comunicare în limbi străine spre o realitate multietnică, proprie societăţilor postmoderne, care solicită evoluţii perfectate continuu în zona interdependenţei dintre abordarea psiholingvistică - abordarea sociolingvistică; b) afirmare normativă la nivelul principiului abordării interculturale a oricărei comunicări lingvistice în contexte psihosociale deschise, tot mai variate, diversificate, diferenţiate, individualizate [8].

În învățarea limbii engleze mă axez pe anumite aspecte importante:

Prima etapă vizează îmbogăţirea vocabularului activ prin mai multe tipuri de exerciţii, cum ar fi: lectura cu voce tare a unor cuvinte și explicarea acestora, texte literare și nonliterare; exerciţii de sistematizare şi de consolidare a lexicului activ; audierea / vizionarea unor filme cu desene animate etc. Activizarea vocabularului activ se realizează prin exerciţii asociative, de concentrare, prin care se delimitează şi câmpul semantic al viitoarei discuţii. Se indică un cuvânt-cheie, iar elevul numeşte 4-5 cuvinte denotând obiecte şi acţiuni corelate logic cu cuvântul-cheie, fiind atent să respecte ordinea firească de derulare acţiunilor sau în care se ia contact cu obiectele respective. Pentru dobândirea fluenţei în exprimare şi a rapidităţii în codificarea mesajului, elevilor li se propune să-şi imagineze situaţii – tip, în care să utilizeze elementele de vocabular din exerciţiile precedente. Elevii construiesc un context situaţional, format din câteva propoziţii, punând în valoare eficienţa unui produs

școlar. Astfel, el învaţă să-şi dirijeze eforturile de exprimare în limba română în scopul satisfacerii regulii de bază a activităţii didactice: produsul școlar se prezintă ca un scop în baza unei sarcini. Formarea competenţei de comunicare în limba engleză se axează pe conştientizarea de către elev a importanţei şi necesităţii studierii unei limbi străine pentru societatea contemporană.

Paradigma actuală a didacticii limbilor străine în învățământul preuniversitar se afirmă prin motivarea consecventă pentru cunoașterea și valorificarea activă a lexicului englez. Tendința de racordare a politicii educaţionale la sistemul de valori al lumii contemporane este obiectivată de necesitatea formării competențelor de comunicare în limba engleză prin curriculumul preuniversitar.

Actualmente, cunoaşterea şi utilizarea limbii engleze devine o necesitate acută pentru comunicarea eficientă la nivel european și mondial, prin mobilitatea exprimării, înţelegerea reciprocă şi o bună cooperare interumană. Studierea limbii engleze contribuie la formarea vocaţională a elevilor, prin explorarea diferitor domenii din viaţa socio-culturală reflectate în diverse conţinuturi, favorizând, în mare măsură, definirea intereselor şi motivelor proprii.

Studierea limbii engleze în învățământul preuniversitar creează oportunităţi şi deschideri către alte culturi şi civilizaţii, comunicativitatea fiind competenţa lingvistică stipulată în Cadrul European Comun de Referinţă pentru Limbi ce presupune, în primul rând, în termenii lui Vizental A., asimilarea vocabularului şi a unităţilor lexicale complexe, subliniind astfel valoarea limbajului frazeologic Bushnaq T. [1, p. 90-105]. Cercetarea teoretico-aplicativă a competențelor de comunicare în limba engleză a elevilor a devenit o prioritate în acest sens.

În condiţiile aderării învăţământului preuniversitar naţional la spaţiul educaţional european, paradigma predării-învăţarii-evaluării limbilor străine trebuie să se axeze pe reperele definitorii ale politicii educaţionale şi lingvistice. În procesul predării-învățării unei limbi străine, metodologia este instrumentul cu rol principial.

Orientarea învăţământului spre formarea competenţelor constituie una din dimensiunile prioritare ale politicilor educaţionale: „curriculumul centrat pe competenţe, standardele de competenţe, evaluarea competenţelor etc. [5, p.16]. Astfel, asigurarea continuităţii dintre treptele sistemului de învăţământ, care exclude caracterul discontinuu al procesului educaţional, devine o condiţie imperativă în procesul complex de formare a competenţelor de comunicare în limba engleză.

Din această perspectivă, continuitatea în formarea competenţelor lingvistice reprezintă o solicitare de rezonanţă semnificativă desprinsă din prerogativele politicilor educaţionale contemporane, care urmăresc scopul de a forma progresiv

cetățeni cu o înaltă cultură lingvistică exprimată în procesul globalizării [2, p. 39]. Se evidenţiază orientarea pragmatică a comunicării eficiente, care se bazează pe resurse cognitive, afective, volițonale, comportamentale şi pe totalitatea competenţelor pe care le are deja formate preadolescentul care învaţă limba engleză [7, p. 140.].

Formarea competenţelor comunicative ale preadolescenților în baza învăţării limbii engleze constituie o prioritate, deoarece, prin intermediul cunoaşterii acestei limbi, preadolescentul se familiarizează cu cadrele socio-culturale ale Marii Britanii și USA, fapt care contribuie la sporirea abilităților de a comunica, de a dezvolta limbajul internaţional, ceea ce impune și necesitatea de a stabili modalităţi de evoluţie a competenţelor de comunicare.

Contextul comunicării eficiente pune în valoare acţiunea comunicativă ca factor al formării competenţelor de comunicare în limba engleză, abordată de către cercetători din mai multe perspective: perspectiva comunicativă, perspectiva contextualdinamică, perspectiva psiholingvistică, perspectiva situaţiei de comunicare, perspectiva socio-lingvistică, perspectiva instruirii interactive etc.

Formarea competenţelor comunicative este un vast domeniu cu aspecte mai puțin valorizate, fapt dovedit de recomandările recente ale specialiştilor europeni în ceea ce priveşte învăţarea limbilor moderne care desemnează competenţele lingvistică şi comunicativă drept factori determinanți ai integrării socio-culturale și profesionale.

Bibliografie

1. Cadrul European Comun de Referinţă pentru Limbi: învăţare, predare, evaluare. Chişinău: F.E.P. Tipografia Centrală, 2003, 204 p.
2. Callo T. Educația comunicării verbale. Chișinău: Litera, 2003, p. 39.
3. Cartaleanu T. etc. Formare de competențe prin strategii didactice interactive. Ch.: Centrul Educațional, 2008.
4. Cristea S. Dicţionar de Pedagogie. Bucureşti, 2016.
5. Guțu Vl., Silistraru N., Platon C. Metodologia proiectării curriculum-ului preuniversitar. Chişinău: CE USM, 2003.
6. Pânișoară I.O. Comunicarea eficientă. Iași: Polirom, 2003. p. 140.
7. Titica S. Formarea competenţelor de comunicare în limba engleză la elevii din clasele de liceu prin citirea textului publicistic. Ch., 2008.

CZU: 371.13

DETERMINAREA SARCINILOR DE PROFIL PRIVIND ELABORAREA REFERENȚIALULUI DE FORMARE PERSONALĂ ȘI PROFESIONALĂ INIȚIALĂ A STUDENȚILOR

Natalia CARABET

Universitatea Pedagogică de Stat ,,Ion Creangă,, mun. Chișinău

Formarea personală și profesională a studențiilor (viitorilor pedagogi) este un subiect investigat în numeroase cercetări naționale (Mândâcanu V., Călin M., Oboroceanu V., Lefter L., Globu N., etc) dar și internaționale (Zeichner K.M., Narly C., V. Suhomlinski V., Davâdov V., Slastionov V. etc.). Reprezentatul teoriei umaniste, Rogers C., consideră foarte valoroasă tendința cadrelor didactice de a-și autoactualiza abilitățile, competențele și atitudinile personale, ceea ce influențează relațiile, atitudinea față de sine și ceilalți, atitudinea față de sarcini dar și față de succes, profesie, carieră [6]. În acest fel, conturăm interdependența dintre formarea profesională și personală a unui viitor cadru didactic, care va putea atinge eficiența în profesie doar prin procesul de autoactualizare.

În Republica Moldova procesul de formare a cadrelor didactice debutează cu pregătirea iniţială în cadrul învăţământului superior şi se dezvoltă cu/ prin formarea continuă, perfecţionarea, dezvoltarea și consolidarea competențelor profesionale. Prin pregătirea iniţială a cadrului didactic, se înțelege dezvoltarea, prin intermediul activităţilor gnoseologice şi praxiologice specifice, a competenţelor caracteristice acestei meserii [5 p.18].

Spre exemplu, studiind la ciclul I licență cursul *Pedagogia Preșcolară*, studentul învață principiile de bază de proiectare- planificare și organizare a activităților cu copiii de vârstă timpurie, formele de organizare a grupului de copii, diversitatea și eficiența metodelor aplicate în lucrul cu copiii. La cursurile de formare profesională cadrele didactice consolidează competențele de gestiune a grupului de preşcolari prin planificarea și organizarea activităților educaționale în corelare cu documentele naționale cu referire la educația timpurie [4; 7], dar dezvoltă și competențe de incluziune a copiilor cu nevoi speciale, de organizare a educației copiilor în regim online (la necesitate), de lucru pe /prin platformele educaționale digitale etc.

În baza exemplului ilustrat, formarea iniţială a studenților se realizează prin intermediul programelor formale de studiu, furnizate de instituţii acreditate în domeniu şi este recunoscută printr-o certificare, ce oferă beneficiarului dreptul de a intra în câmpul muncii în rol de specialist cu multiple competențe formate.

Aşadar, formarea iniţială este bine delimitată în timp şi are o durată relativ scurtă. Formarea inițială profesională a studenților presupune achiziționarea unui set de cunoștințe și competențe necesare profesiei de pedagog. Sistemul de competenţe profesionale ale pedagogului a fost investigat de numeroși cercetători: (Salade D., Potolea D., Calin M., Mitrofan N., Guțu V. etc.)

În Republica Moldova, sistemul de competenţe ale cadrului didactic a fost concretizat prin Standardul de formare continuă a cadrelor didactice din învăţământul secundar general [1]. În acest document a fost determinat ansamblul de competenţe pe care trebuie să le posede fiecare absolvent al instituţiei superioare de învăţământ printre care: *competenţa gnoseologică, competenţa praxiologică, competenţa de cercetare ştiinţifică, competenţa prognostică, competenţa managerială, competenţa comunicativă şi de integrare socială, competenţa de evaluare a rezultatelor activităţii profesionale, competenţa de formare profesională continuă*.

În baza competențelor descrise în Standardul menționat, reliefăm un portret profesional al cadrului didactic eficient, care, în literatura de specialitate, este numit referențial profesional sau standard profesional.

Referenţialul profesional înseamnă o *fişă a competenţelor profesionale ale cadrului didactic, ce-i permit realizarea cu succes a obiectivelor educative* şi *poate servi, drept cadru de referinţă pentru autorii de curriculum pedagogic şi pentru formatorii de cadre didactice* [5, p.18].

Din alte surse, identificăm că Referenţialul profesional este structurat pe anumite paradigme (comportamentală, artizanală, personalistă), care sunt doar modalități diferite de a aborda aceiași realitate.

Profesor					
instruit	tehnician	artizan	reflexiv	social	personalitate
Obiectivul dominant					
Cunoștințe	Competențe	Experiență	Reflexie pedagogică	angajare	autoactualizare

Fig. 1. Referențialul profesional al cadrului didactic

Integrarea în profesia de pedagog presupune un proces complicat de valorificare a cunoștințelor, competențelor, potențialului cultural, cognitiv și intelectual, cel al aptitudinilor, creativității și imaginației pedagogice, de aceea în baza teroriei autoeficientei, fundamentate de A.Bandura, se impune si o anumită formare personala a studenților.

O serie de studii în domeniu menționează că mulți profesori se simt neâmpliniți în plan profesional, iar profesia de pedagog ocupă una dintre primele poziții în

incidența bolilor neurotice. Această constatare confirmă încă o dată faptul că în activitatea pedagogică se acordă puțină atenție anume personalității profesorului. În acest sens, putem vorbi despre un dezechilibru între factorii personali și cei profesionali, iar uneori, chiar și despre un conflict dintre personalitatea profesorului și specificul activității sale profesionale. În cazul dat, factorii personali și profesionali interferează, dezorientându-se sau deseori chiar luptând unii împotriva altora, ceea ce duce în mod direct la încălcarea hotarului dintre spațiul personal și cel profesional [3, p.71].

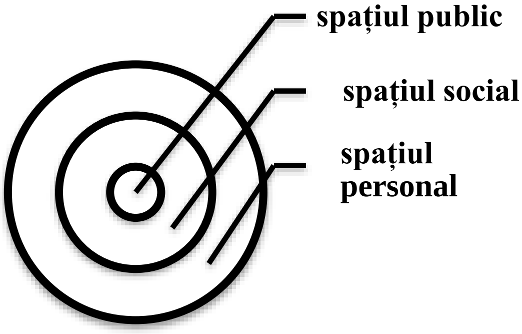


Fig. 2. Interferența spațiilor public- social- personal

Criteriul profesional începe să predomine nu numai în structura activității, dar și în structura personalității. Mult mai mult teren științific este acordat subiectelor ce țin de pregătirea studenţilor pentru a rezolva problemele de instruire. Valoarea criteriului personal se reduce simțitor în acest caz. Ieşirea din situaţia data o vedem numai în conştientizarea faptului că atât ceea ce ţine de personal, cât și ceea ce ține de profesional, fac parte dintr-un proces unic de dezvoltare profesională a cadrului didactic [3, p.71].

În concluzie, sarcinile de profil ale studenților (viitorilor pedagogi) formulate în baza documentelor de politici educaționale și a referențialului profesional descris mai sus, ar trebui să includă atît spațiul personal, cât și cel profesional:

- Cunoașterea în profunzime a psihologiei vârstelor;
- Cunoașterea principiilor pedagogice;
- Cunoașterea legităților aplicării strategiilor didactice;
- Orientarea și adaptarea principiilor managementului clasei de elevi/ grupului de copii la realitate;
- Organizarea învățării centrate pe cel ce învață;
- Demonstrarea motivației personale pentru creativitate, performanță, calitate a educației;
- Realizarea autoevaluării și tendința de formare- consolidare permanentă a competențelor profesionale;

- Evaluarea permanentă a calităţilor psihologice proprii, precum și a calităţilor profesionale prognozate;
- Dezvoltarea trăsăturilor subiective ale personalităţii: autocunoașterea, autoîncrederea, autocontrolul, automanagementul, autoreglarea, capacitatea de reflecție, etc.;
- Conștientizează propriilor nevoi, propriilor limite și a propriei importanțe pentru alții;

Bibliografie

1. Crudu V. Standardele de formare continuă a cadrelor didactice din învăţământul secundar general. Chişinău: ME, 2007.
2. Globu N. Reconceptualizarea formării profesionale inițiale a învățătorului. Teza de doctor în științe pedagogice, Chișinău, 2015. 213 p.
3. Lefter L. Formarea cadrelor didactice din perspectiva paradigmei educaționale centrate pe elev. Teza de doctor în științe pedagogice. Chișinău, 2018. 218 p.
4. Ministerul educației, culturii și cercetării al Republicii Moldova. Curriculum pentru educația timpurie. Chișinău, 2019. 127 p.
5. Oboroceanu V. Formarea competențelor profesionale ale studenților pedagogi în baza tehnologiilor informaționale și comunicaționale. Teza de doctor în științe pedagogice, Chișinău, 2016. 180 p.
6. Rogers C. Client-Centered Therapy: Its Current Practice. Implications and Theory. London: Constable, 1951. ISBN 1-84119-840-4.
7. Ursu L., Pavlenco M. Standarde de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani. Chișinău, 2019. 92 p.

CZU: 371.136

PERSPECTIVELE METODOLOGICE ALE FORMĂRII COMPETENȚEI EVALUATIVE A CADRELOR DIDACTICE

Liliana Felicia CHINDRIŞ
Claudiu CHINDRIŞ
Colegiul Național Pedagogic „Regele Ferdinand”- Sighetul-Marmaţiei

Competența este stare dobândită, poate actualizarea unor disponibilități, dar mai cu seamă, cauză-scop, așa cum înțelegea Aristotel, încă, finalitatea. Scopul, în felul său este efect, dar, în ceea ce îl privește, determină și nu este determinat. „Efectul” – scop este cauză, „chemare”. În ordinea umană, în care intenționalitatea este factorul esențial „în vederea a ceva”, ne determină pentru că ne îndreaptă către ceva, intenția este, în ciuda aparențelor, mai înainte de orice, scop.

Competența se dobândește, fiind, ca scop, ceea ce ne mișcă, ne îndreaptă către ceva, la urma urmelor, ne instituie ca ființă melioristă. Conceptul de competență a fost introdus în literatura legată de dezvoltarea resurselor umane prin lucrările concurente a doi psihologi, Robert White și David C. McClelland. White începând cu anul 1959.

Pe lângă inteligență, o serie de caracteristici ale personalității cum ar fi motivația, imaginea de sine, atitudinile etc., pot face diferența între succes și insucces, între performanță și insucces. Diverși autori propun diferite definiții, legate cu deosebire de realizarea cu succes a unei anumite sarcini ori îndeplinirea unui rol. Deosebirile apar, nu din dorința de a propune altceva, ci mai ales din cauza procedurilor, abordărilor și a filosofiilor diferite care stau în spatele lor. Dubois (1990) propune, de exemplu, o definiție a competenței ce subliniază acele caracteristici necesare care conduc la performanță într-un anumit rol al vieții. Scopul definițiilor este de a identifica acele caracteristici necesare, de a prezice și de a ajuta la obținerea succesului. Demersul urmărește însă completarea unei viziuni simplificatoare care afirmă că este suficientă cunoașterea și inteligența pentru obținerea performanței.

Pot fi identificate două direcții principale privind interpretarea competenței:

- una susține că ea cuprinde doar cunoștințe și deprinderi;
- cealaltă spune că în competență intră tot ce contribuie pentru performanța și succesul îndepliniri unei sarcini sau a unui rol.

De obicei, rezultatele aşteptate ale învăţării se formulează în termeni de competenţă. În general, termenul de competenţă este unul polisemantic. Dezvoltatorii de curriculum vor stabili sensul concret al acestui termen în funcţie de contextele în care el apare. În contextul lumii muncii, mai exact, în Cadrul Naţional al Calificărilor

(CNC), competenţa este descrisă din perspectiva responsabilităţii şi autonomiei, reprezentând capacitatea dovedită de a utiliza cunoştinţe, abilităţi şi capacităţi personale, sociale şi/sau metodologice în situaţii de muncă sau de studiu şi pentru dezvoltarea profesională şi personală.

În termeni concreţi, în cazul învăţământului profesional tehnic, termenul competenţă să referă la gradul de autonomie în activităţile de muncă (sub îndrumare, autogestionare, supravegherea activităţii altor persoane) şi de responsabilitate în procesul muncii (asumarea de responsabilităţi, creativitate şi iniţiativă, revizuirea şi dezvoltarea performanţelor proprii etc.). În CNC, cunoştinţele, abilităţile şi competenţele se numesc rezultate ale învăţării.

Conform Codului Educaţiei, în contextul sistemului de învăţământ, se operează cu noţiunea de sistem de competenţe, care include cunoştinţe, abilităţi, atitudini şi valori ce permit participarea activă a individului la viaţa socială şi economică. Aceste competenţe se clasifică în competenţe-cheie (de comunicare în limba maternă, limba română şi în limbi de circulaţie internaţională, în matematică, ştiinţe şi tehnologie, digitale, antreprenoriale etc.) şi competenţe profesionale.

Competența școlară, deși controversată în abordări, rămâne a fi indicatorul calității atât al personalității, cât și al instituției.

Dacă la moment se vorbește foarte mult despre acest concept, explicarea detaliată și realizarea demersurilor optime pentru dezvoltarea competenței sunt extreme de importante și necesare pentru practica educațională.

Fiecare persoană se dorește a fi competentă, iar responsabilitatea pentru satisfacție personal a fiecărui om și pentru viitorul societății îi revine, în primul rând, învățătorului. Prin urmare, luând în considerație directivele învățământului centrat pe competențe, este nevoie de o mai multă analiză și reflecție din partea cadrelor didactice ce au nobila misiune de a forma tânăra generație.

Conceptul de competență a invadat discursurile pedagogice contemporane, documentele de politici prin diverse interpretări, clasificări și constatări, acestea direcționând activitatea educațională a cadrului didactic și, respective, traseul de formare a personalități elevului. În numeroase țări curriculumul școlar este redactat sub forma unor liste de competențe. Bunăoară, în învățământul din Franța încă din 1991 existau liste de competențe pe care elevii trebuie să le stăpânească la finele fiecărui ciclu școlar. Analogic este și cazul Belgiei, unde în baza competențelor generale se stabilesc competențele ce trebuie dobândite în perioada treptei liceale. În Elveția, planul-cadru de învățământ pentru studiile gimnaziale fixează competențele pentru

finele gimnaziului, iar în Geneva programa pentru învățământul primar se bazează strict pe competențe. Acest principiu funcționează și în Spania, Italia, Germania.

În Republica Moldova conceptual de „ competență” se utilizează din 1996 odată cu Reforma Învățământului Preuniversitar, care prevedea elaborarea Curriculumului Național la nivel de cunoștințe, capacități/ competențe și atitudini.

Competenţele- cheie este un volum transferabil și multifuncţional de cunoştinţe, deprinderi (abilităţi) și atitudini de care au nevoie toți cei implicați în procesul instructiv – educative (elevi, învățători, părinți), pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru incluziune socială și în dezvoltare profesională. Această dezvoltare continuă până la finalizarea educaţiei obligatorii și trebuie să acţioneze ca un fundament pentru învăţarea în continuare, ca parte a învăţării pe parcursul întregii vieţi.

Accentuăm faptul că definiţia noţiunii de competenţă, dată în documentele oficiale ale Uniunii Europene, a fost inclusă, ulterior, în Glosarul de terminologie curriculară, publicat în anul 2013 de către Biroul Internațional de Educație UNESCO (UNESCO-IBE).

În zona Uniunii Europene o competență este definită ca o combinație de cunoștințe, aptitudini și atitudini adecvate contextului. Competența indică abilitatea de a aplica rezultatele învățării în mod adecvat într-un context definit (educație, muncă, dezvoltare personală sau profesională). Competența nu se limitează la elementele cognitive (implicând utilizarea teoriei, conceptelor sau cunoștințelor tacite); ea, de asemenea, cuprinde aspectele funcționale (ce implică abilităţi tehnice), precum și atribute interpersonale (de exemplu, abilităţi sociale sau organizatorice) și valorile etice.

Competenţele pot fi specifice domeniului, de exemplu, referitoare la cunoștințe, abilități și atitudini în cadrul unui anumit subiect sau unei discipline, sau generale/transversale, atunci când ele au relevanță pentru toate domeniile/ subiectele. În unele contexte, termenul „abilităţi” (într-un sens mai larg) este folosit uneori ca un echivalent al termenului „competențe”.

În majoritatea absolută a cazurilor, în Legea învăţământului, în vigoare în anii 1995-2014, termenul „competenţă” este utilizat pentru a statua capacităţile unei autorități, ale unei instituţii, ale unui funcționar etc. de a exercita anumite atribuții şi, mai puţin, pentru a indica în mod explicit cunoştinţele, abilităţile şi atitudinile ce trebuie dobândite de un elev, student sau cursant în urma învăţării.

Indiscutabil, anumite cerinţe faţă de nivelul de cunoştinţe şi abilităţi, faţă de atitudinile ce ar trebui formate şi dezvoltate la cei care învaţă se regăsesc în textul Legii învăţământului, însă această abordare nu este una sistemică. Astfel, Legea

învăţământului stipulează că „obiectivul educaţional major al şcolii constă în dezvoltarea liberă, armonioasă a omului şi formarea personalităţii creative, care se poate adapta la condiţiile în schimbare ale vieţii”.

Deşi, formal, anumite finalităţi ale învăţării sunt statuate pentru unele niveluri şi trepte de învăţământ, ele nu sunt formulate în termeni de rezultate aşteptate ale învăţării, ci prin condiţii de acces la nivelul sau treapta de studii imediat următoare.

Constatăm că, deşi începând cu anul 2010, competenţele- cheie europene au fost încorporate în curricula pentru învăţământul general, uneori operaţionalizarea acestora s-a făcut într-un mod nereuşit, fapt ce a generat discuţii controversate în mediul academic şi şcolar.

Codul Educaţiei pentru prima oară în dezvoltarea cadrului normativ-juridic al Republicii Moldova, finalităţile educaţionale în acest act legislativ sunt formulate în termeni de competenţe: „Educaţia are ca finalitate principală formarea unui caracter integru şi dezvoltarea unui sistem de competenţe care include cunoştinţe, abilităţi, atitudini şi valori ce permit participarea activă a individului la viaţa socială şi economică”.

De asemenea, în acest document sunt stabilite în mod explicit competenţele-cheie pe care trebuie să le formeze şi să le dezvolte sistemul de educaţie. Lista competenţelor-cheie stabilite în Codul Educaţiei este mai largă decât lista competenţelor-cheie recomandate de Uniunea Europeană. Pornind de la faptul că în Republica Moldova limba română are statut de limbă de stat, legiuitorul a stabilit că orice elev, indiferent de limba lui maternă, trebuie să-şi formeze şi să-şi dezvolte şi competenţa-cheie de comunicare în limba oficială a statului. Totodată, prin păstrarea competenţei-cheie de comunicare în limba maternă, recomandată de Uniunea Europeană, statul asigură dreptul constituţional al persoanelor ce aparţin minorităţilor lingvistice să-şi efectueze studiile în limba dorită de ei şi, mai mult, să-şi păstreze şi să-şi dezvolte specificul lingvistic.

Actualmente, conceptul de competenţă pentru orice domeniu de activitate reprezintă condiţia care asigură performanţa şi eficienţa. Atribuind acest concept cadrului didactic, el reprezintă un indice al calităţii instruirii şi succesului profesional. Cercetările efectuate asupra formării competenţei profesionale evaluative a cadrului didactic demonstrează că acesta este un proces complex şi de lungă durată. Pe măsura acumulării experienţei şi a dezvoltării aptitudinii pedagogice, un cadru didactic dobândeşte măiestrie pedagogică. Măiestria pedagogică se referă la cea mai superioară treaptă de dezvoltare a competenţei pedagogice. Astfel competenţa didactică este o structură a unei personalităţi extrem de complexe, autoconstructive, centrate pe

aptitudinea pedagogică şi care joacă rol de instrument de unificare, codificare şi exprimare sub formă de comportamente educaţionale totalităţile datelor personalităţii aflate în rol de profesor.

Bibliografie

1. Andrelea A., Mândruț O. Didactica Formării Competențelor. Arad: Universitatea Presss, 2012.
2. Botgros N. ș.a. Competența de Cunoaștere Științifică – sistem optimizator. Ghid metodologic. Institutul de Științe ale Educației, 2015.
3. Cucoş C. Pedagogia. Iaşi: Editura Polirom, 1996. 230 p. ISBN 973-9248-03-9.
4. Codul Educaţiei al Republicii Moldova. Codul nr. 152 din 17.07.2014. Monitorul Oficial, nr. 319-324 din 24.10.2014, Art. nr. 634.
5. Legea învăţământului. Legea nr. 547 din 21.07.1995. Monitorul Oficial, nr. 62-63 din 09.11.1995, Art. nr. 692.
6. D’Hainaut L. Programe de învăţământ şi educaţie permanentă.
7. Learning and Teaching in the communication society. Council of Europe Publishing, F-67075 Strasbourg Cedex, 2003.
8. Strategia „Educaţia 2020”. Hotărârea Guvernului Republicii Moldova nr. 944 din 14.11.2014. Monitorul Oficial, nr. 345-351 din 21.11.2014, Art. nr. 1014. 87.

CZU: 37.033

CONEXIUNEA ÎNVĂȚARE-DEZVOLTARE PROFESIONALĂ DIN PERSPECTIVA FORMĂRII CULTURII ECOLOGICE LA GENERAȚIA ÎN CREȘTERE

Galina CHIRICĂ, dr., conf. univ., UST
Lazăr CHIRICĂ, dr., conf. univ., CEC
Olga HÎNCU, masterandă, UST

Scopul educației ecologice este bine delimitat de către Fundația Europeană de educație și Cultură ecologică și constă în "... dezvoltarea conștiinței ecologice, a simțului responsabilității, a solidarității dintre indivizi pentru păstrarea și ameliorarea mediului; dezvoltarea capacității de a lua decizii, de a identifica și a pune în practică soluții pentru prevenirea și rezolvarea problemelor concrete legate de relația individului cu mediul său de viață; pregătirea cetățeanului actual și viitor pentru a influenta pozitiv deciziile politice, economice și sociale cu privire la mediu" [6]. Valențele educaţiei ecologice a generaţiei în creştere ca factor-cheie a soluţionării problemelor de mediu sunt confirmate la nivelul politicilor globale prin numeroase documente strategice de maximă importanţă, la care au aderat majoritatea statelor, inclusiv Republica Moldova [4].

Educația ecologică este parte componentă a *noilor educații*, conceptul căreia exprimă un nou tip de conținut formativ, rezultat din problematica lumii contemporane și vizează formarea conștiinței oamenilor privind protecția și ameliorarea calității mediului, a conștiinței ecologice reflectată prin comportamentul în natură axat pe *cultura ecologică*. *Noile educații* sunt purtătoare de noi obiective și mesaje, constituindu-se în răspunsurile oferite unor provocări, noutatea cărora conduce la noutatea răspunsurilor, precum caracterul global al problemelor lumii globale determină caracterul inter sau transdisciplinar al acestor conținuturi.

Totodată educația pentru mediu este un domeniu care implică multe conexiuni între științe, dar și între unele sectoare sociale precum este învățământul, economia, industria, sănătatea. Un loc aparte revine conexiunii învățare-dezvoltare profesională în procesul de pregătire a viitoarelor cadre didactice din perspectiva formării culturii ecologice la generația în creștere.

Formarea culturii ecologice a fiecărui membru al societății prevede un sistem unitar al instruirii/educației ecologice la fiecare treaptă de învățământ: preșcolară, primară, gimnazială, liceală, universitară și postuniversitară, profesională, inclusiv formarea profesională continuă prin reconceptualizarea ecologică a majorității

unităților de învățare curriculare pentru educația timpurie, disciplinelor școlare și universitare. Prin urmare realizarea educației ecologice trebuie să cuprindă întreg procesul de învățământ, respectând o strictă continuitate de la învățământul preșcolar până la cel universitar, sistemul de învățământ prezentând o unitate în care eșecurile la o treaptă se răsfrâng inevitabil asupra celorlalte [2].

Învățământul pedagogic universitar, postuniversitar și continuu prevede formarea inițială și continuă a identității profesionale a cadrelor didactice în domeniul *Științe ale educației*, urmând înzestrarea lor cu un set de competențe profesionale, constituite din cunoștințe, capacități, abilități, atitudini. Ei fiind capabili să dobândească noi valori, să-și dezvolte propriile achiziții profesionale în condiții noi de experiență socio-culturală, cognitivă și spirituală care le-ar permite să fie competitivi pe piața serviciilor educaționale.

În corespundere cu tendințele și exigențele de dezvoltare a învățământului superior universitar, Facultatea Pedagogie a UST își orientează activitatea în vederea realizării următoarelor obiective strategice: asigurarea unui proces educațional de calitate, centrat pe student, care să contribuie la formarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice din învățământul primar și preșcolar; proiectarea și evaluarea activităților didactice în spiritul orientărilor curriculare moderne, compatibile cu exigențele învățământului european; promovarea și elaborarea activităților științifice fundamentale și aplicative în domeniul *Științe ale Educației*; elaborarea unui sistem coerent de formare continuă a cadrelor didactice din domeniul *Științe ale Educației*.

Reforma procesului de învățământ în cadrul Facultății Pedagogie este orientată în direcția implementării unui curriculum modern, centrat pe personalitatea studentului, pe unitatea științei și practicii pedagogice, pe unitatea instruirii și autoinstruirii, pe caracterul prospectiv al instruirii, pe integrarea inter- și transdisciplinară.

Actualmente în planul formării cadrelor didactice se urmărește cu precădere: îmbunătățirea calității și capacității de învățare prin schimbarea accentului de la achiziții de cunoștințe pe formare și dezvoltare de competențe, îndeosebi a instrumentării practice în formarea pedagogică; dezvoltarea cooperării între cadrele didactice în cadrul de formare, favorizarea emergenței cercetării întreprinse în colaborare; dezvoltarea unui corp de cunoștințe proprii praxiologiei pedagogice, abilitarea cu lucrul în echipă; încurajarea învățământului la distanță; formarea pentru valorificarea metodelor și experiențelor științifice.

Pregătirea profesională a viitoarelor cadre didactice din perspectiva formării culturii ecologice la generația în creștere are loc în cadrul specialităților și programelor de studii pentru ciclul I și ciclul II, precum: *Pedagogie preșcolară*; *Pedagogie în*

învățământul primar; *Psihopedagogia învățământului preuniversitar*, *Managementul educației preșcolare*, *Pedagogia și metodologia învățământului primar*, *Managementul Inovării și Antreprenoriat Educațional* ș.a. În Curricula la disciplinele *Educația ecologică în învățământul preșcolar, Teoria și metodologia predării științelor în învățământul preșcolar*, *Teoria şi metodologia ştiinţelor* (în învățământul primar)*, Instruirea transdiciplinară în învățământul primar*, *Educația prin valori și pentru valori* ș.a., este respectat principiul inter- și transdisciplinarității care se realizează sub aspectul conceperii conţinuturilor, al proiectării, dar și organizării proceselor didactice. Aceste aspecte presupun ca în fiecare disciplină inclusă în planul de învățământ să se țină cont de disciplinele cu care se află în conexiune încă de la momentul structurării.

Astfel, spre exemplu disciplina pentru ciclul I licență *Educația ecologică în învățământul preșcolar* vine să completeze și să aprofundeze competențele ecologice acumulate de studenți în cadrul ciclului gimnazial și liceal, cu problemele de mediu și căile efective în educația ecologică a copiilor. Cursul contribuie la formarea competenţelor cognitive de căutare, de aplicare și de analiză a informației din diferite surse referitoare la problemele de mediu, dar și metodologii efective în educația ecologică a copiilor, în analiza și crearea condiţiilor psihopedagogice necesare pentru acest proces.

Competenţele dezvoltate în cadrul disciplinei presupun: *Competențe generale:* de analiză a informației din diferite surse referitoare la problemele de mediu, a studiilor științifice în domeniul psihopedagogiei dedicate problemei educației ecologice a generației în creștere.

Competențe specifice: competențe profesionale pentru realizarea educației ecologice în activitatea didactică.

Obiectivele generale ale disciplinei prevăd: dezvoltarea la studenți a cunoștințelor despre problemele de mediu, despre căile de soluționare a lor; formarea capacităților de analiză a studiului privind aspectul psihopedagogic în formarea culturii ecologice la preșcolari; stimularea atitudinii cognitive a studenţilor față de activitatea pedagogică orientată spre formarea culturii ecologice a preșcolarilor.

Obiectivele de referință ale cursului cuprind: *La nivel de cunoaștere și înțelegere*: Să cunoască schimbările și problemele ecologice la etapa actuală; Să cunoască bazele teoretice ale educației ecologice; Să cunoască metodologii de formare a culturii ecologice la generația în creștere. *La nivel de aplicare:* Să aplice metodologii efective în educația ecologică a copiilor; Să elaboreze proiecte didactice pentru realizarea educației ecologice. *La nivel de integrare:* Să determine condițiile psihopedagogice

pentru realizarea educației ecologice la copii; Să urmărească realizarea interdisciplinarității în formarea culturii ecologice a copiilor; Să evalueze nivelul culturii ecologice la copii.

Curriculum-ul cursului prevede abordarea subiectelor ce țin de: Premizele şi urmările social-economice ale crizei ecologice; Bazele teoretice ale educaţiei ecologice; Problema educaţiei ecologice a copiilor în psihopedagogie; Obiective şi conținuturi curriculare privind educația pentru mediu a copiilor; Condiţii psihopedagogice pentru realizarea educaţiei ecologice a copiilor; Realizarea educaţiei pentru mediu; Metodologii efective în realizarea educației ecologice a copiilor; Interdisciplinaritatea în educația ecologică a copiilor; Proiectarea activității de educație ecologică a preşcolarilor; Monitorizarea metodică a procesului de educație ecologică a copiilor; Parteneriatul educațional în educația ecologică a copiilor; Metodologia evaluării nivelului de cultură ecologică ş.a..

Viitorii pedagogi trebuie să: definească noțiunile specifice educației ecologice; determine importanța educației ecologice la vârsta preşcolară; selecteze metodologii efective în realizarea educației ecologice; selecteze și să elaboreze fișe de evaluare a nivelului educației ecologice.

Pregătirea profesională din perspectiva formării culturii ecologice la generația în creștere continuă la ciclul II, masterat în special prin cursul *Teorii și metodologii avansate în didactica educației preşcolare*, care la rândul său prevede continuitatea și aprofundarea pregătirii profesionale din perspectiva formării culturii ecologice la generația în creștere. Cursul contribuie la familiarizarea studenţilor cu cercetările ştiinţifice contemporane privind educaţia pentru mediu şi cultură ecologică la copii, identificarea strategiilor educaţonale optime în modernizarea procesului culturii ecologice, formarea competenţelor manageriale pentru crearea condiţiilor psihopedagogice necesare în realizarea educaţiei pentru mediu şi cultură ecologică în instituţiile de educație timpurie. Disciplina prevede dezvoltarea competențelor: *Competenţe generale:* de analiză a informației din diferite surse referitoare la teoriile şi metodologiile avansate în didactica educației ecologice; competenţe de operare cu termeni ştiinţifici; competenţe manageriale. *Competenţe specifice*: posedarea cunoştinţelor despre problematica actuală a *Teoriei şi metodologiei predării ştiinţelor în instituţiile preşcolare* și în special problema educaţiei ecologice a generaţiei în creștere; formarea capacităţii de a analiza cercetările ştiinţifice în domeniul psihopedagogic la problema educaţiei pentru mediu şi cultură ecologică; formarea capacităţii de a elabora proiectul unei cercetări ştiinţifice în domeniul psihopedagogic;

formarea atitudinii pozitive faţă de cercetarea problemei formării culturii ecologice la generația în creștere.

Obiectivele generale ale disciplinei cuprind: familiarizarea studenţilor cu teorii şi metodologii avansate în didactica educaţiei preşcolare (Ştiinţe); iniţierea în problematica formării culturii ecologice a generației în creștere; formarea capacităţii de analiză a lucrărilor ştiinţifice la subiectele abordate.

Obiective de referinţă ale disciplinei prevăd: *La nivel de cunoaştere şi înţelegere*: să evidenţieze problematica actuală a teoriei şi metodologiei predării ştiinţelor în instituţiile preşcolare; să argumenteze şi să explice comparativ curriculumului precedent obiectivele şi conţinuturile curriculare *Educaţia pentru mediu*; să identifice *Teoria şi medodologia predării ştiinţelor* în ierarhia disciplinelor psihopedagogice în planul cercetării interdisciplinare.

La nivel de aplicare: să determine şi să utilizeze metode de cercetare în studierea problemelor actuale ale *Teoriei şi metodologiei predării ştiinţelor în instituţiile preşcolare*; să aplice tehnologii moderne de organizare a procesului educativ-instructiv la educația pentru mediu; să utilizeze strategii didactice moderne în dezvoltarea la copii a abilităţilor de explorare a mediului ambiant; să realizeze evaluarea performanţelor copiilor privind nivelul educației pentru mediu.

La nivel de integrare: să identifice probleme de cercetare la Educația ecologică a copiilor; Să elaboreze recomandări metodice privind crearea condiţiilor psihopedagogice din perspectiva formării culturii ecologice la copii.

Conexiunea învățare-dezvoltare profesională din perspectiva formării culturii ecologice la generația în creștere conduce spre finalitățile educației pentru mediu, care presupun: formarea conștiinței ecologice, a simțului responsabilității, a solidarității dintre indivizi pentru păstrarea și ameliorarea mediului; dezvoltarea capacității de a lua decizii, de a identifica și a pune în practică soluții pentru prevenirea și rezolvarea problemelor concrete ce țin de relația individului cu mediul său de viață; pregătirea cetățeanului actual și viitor pentru a influența pozitiv deciziile politice, economice și sociale cu privire la mediu [5].

Bibliografie

1. Chirică G. Abordări psihopedagogice ale educației ecologice a copiilor. În: Prerogativele învățământului preuniversitar și universitar în contextul societății bazate pe cunoaștere. Materialele Conferinţei Ştiinţifico-metodice. Vol. I. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2014, p. 197-203.

2. Chirică G. Educația ecologică a generației în creștere – constatări și perspective. În: Mediul și schimbarea climei: de la viziune la acțiune, conferință internațională (2015), Chișinău, 2015, p. 194-198.
3. Chirică G. Pregătirea ecoeducaţională a viitoarelor cadre didactice. În: Materialele Conferinţei ştiinţifice practice Naţionale cu participare internaţională „Monitorizarea cunoaşterii axată pe obţinerea performanţelor”. Chișinău: US Tiraspol, 2016, p. 266-270.
4. Cozari T., Sochircă V. Educația ecologică a tinerei generații – componentă indispensabilă a dezvoltării durabile a Republicii Moldova În: ”Mediul și schimbarea climei: de la viziune la acțiune”, Conferință internațională, Chișinău, 2015.
5. Momanu M. Introducere în teoria educației. Iași, Polirom, 2002.
6. Hotărâre cu privire la aprobarea Strategiei de mediu pentru anii 2014-2023 şi a Planului de acţiuni pentru implementarea acesteia nr. 301 din 24.04.2014. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 06.05.2014, nr. 104-109 art Nr: 328.
7. Strategia de mediu pentru anii 2014- 2023 și Planul de acțiuni pentru implementarea acesteia. Chișinău, 2014.
8. Ursu L. Educația pentru mediu-obiectiv al Strategiei de Dezvoltare Durabilă a Uniunii Europene. În: Pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice în domeniul învățământului preșcolar și primar: Materialele Conferinței științifico-practice internaționale. Chișinău, 2008, p. 12-20.

CZU: 37.01

EDUCAȚIA 4.0: EVOLUȚIE, PROVOCĂRI ȘI PERSPECTIVE

Elena GOGOI, Daniela ISTRATI, Irina COJUHARI
Universitatea Tehnică a Moldovei

Abstract. This paper briefly depicts the evolution of education from the Industrial Society till the Digital Age. The development of technology has produced several industrial revolutions which led to radical changes in the modern society. One of its imperatives is to take full advantage of the huge variety of open source tools, networks and platforms available today. Consequently, the academic environment felt the necessity of making a similar revolution in education by approaching the teaching-learning process differently. In this highly digitalised century, the teacher remains the most important figure in shaping personalities ready to adapt to a perpetually developing world.

Tehnologiile digitale au revoluționat fulminant tranziția de la Era Industrială la Era Informației, făcând-o simțită în fiecare domeniu al vieții, dar mai ales, în educație. Lumea în care trăim depinde enorm de angajații ce posedă competențe de rezolvare a problemelor, iar pentru a pregăti viitorii specialiști competitivi pe piața muncii, școala superioară trebuie să-și alinieze procesul de instruire la progresele tehnologice. Dezvoltarea și creșterea economică se bazează pe un capital uman competent, iar acest lucru poate fi asigurat prin educația generației tinere.

Doar prin oferirea unei educații valoroase și complexe se va reuși dezvoltarea structurilor profunde de gândire ale discipolilor și eficientizarea procesului de asimilare a cunoștințelor și aplicare în practică. În plus, profesorii ar trebui să încurajeze generația viitoare să gândească creativ și inovativ, motivându-i să-și exprime ideile, prin stimularea dar și conștientizarea proceselor cognitive pentru a atinge nivelele superioare ale învățării.

Educația 1.0 debutează în a doua jumătate a secolului XX, când instrumentele web sunt folosite de către cadrul didactic, doar pentru a furniza informații, comunicarea fiind unidirecțională. La această etapă, după cum afirmă și autorii Semerci, Yavuz & Semerci, intervențiile cu privire la ajustarea sau modificarea conținuturilor nu era posibilă deoarece, rolul studentului era unul pasiv [2]. În această perioadă se adoptă abordări, preponderent, tradiționale, orientate pe profesor - emițătorul de informații, în timp ce studenții erau considerați consumatori pasivi de cunoștințe. Întregul proces de instruire avea loc doar în clasă/sala de curs, unde cadrul didactic era obligat să se conformeze unui curriculum rigid, decizând autoritar conținuturile ce urmau a fi însușite.

Educația 2.0 apare și se dezvoltă sub influența Industriei 2.0 și 3.0. Astfel, începutul noului mileniu, atât studenții, cât și profesorii, încep să utilizeze frecvent și să integreze diverse tehnologii digitale, așa încât ele devin parte indispensabilă a învățării. Această epocă este construită pe abordarea centrată pe student, cu implementarea strategiilor interactive de predare ca: învățarea bazată pe proiecte/probleme, învățarea prin colaborare, învățarea pe tot parcursul vieții etc., aducând schimbări substanțiale și profunde ale rolurilor studenților și profesorilor. Studenții însușesc materia nu doar din contactul direct în cadrul orelor cu profesorul, dar și prin intermediul incluziunii online în diverse comunități, acces la rețele de socializare și la bibliotecile virtuale.

Educația 3.0 își face intrarea în 2010 odată cu dezvoltarea tehnologiilor și utilizarea internetului; are loc digitalizarea procesului de educație, iar studenții au deja acces la informație cu posibilitatea de învățare virtuală și conectarea cu diverse comunități la nivel global. Se atestă o diversitate de oferte educaționale în acces liber și nelimitat, granițele disciplinelor se contopesc, interdisciplinaritatea și interculturalitatea devin elemente ce dictează noi imperative în procesul de instruire. În acest context, studentul continuă să acumuleze cunoștințe, să-și formeze competențe și să-și creeze atitudini sub îndrumarea profesorului, dar în același timp, profită și de multitudinea de resurse și posibilități de învățare, încercând să-și dezvolte propriile conexiuni și rețele cu multiple surse informaționale.

Educația 4.0 dezvoltă o nouă abordare ce se aliniază la cea de a patra revoluție industrială. Potrivit lui Öztemel, 2018, această nouă fază, se referă la o perioadă în care transformarea digitală și inovația au început să domine educația, la fel ca și multe alte domenii ale vieții sociale [apud 2]. Un număr impunător de tehnologii fiind combinate, utilizează analiza datelor, inteligența artificială, tehnologiile cognitive și Internetul lucrurilor (IoT) pentru a crea întreprinderi digitale care nu sunt doar interconectate, ci perfect capabile să ia decizii de sine stătător. De fapt, Industria 4.0 se rotește în jurul ideii de automatizare a tuturor proceselor industriale și interconectare la nivel global, reprezentând un plan care presupune automatizarea manufacturii industriale care, în esență, aportul uman ar deveni inutil.

În linii mari, aceasta presupune că discipolii își pot ajusta învățarea la nevoile personale, dat fiind faptul că procesul de instruire se desfășoară atât în sălile de curs tradiționale, cât și în cele virtuale prin intermediul internetului.

Educația 4.0 devine, astfel, o abordare mai realistă și mai practică a învățării personalizate, grație sistemelor inteligente de gestionare a școlii și a instrumentelor de comunicare ce facilitează predarea și învățarea. Resursele bazate pe tehnologiile

digitale sporesc soluționarea problemelor, inovația, creativitatea și colaborarea - pilonii de bază a viitorului în educație. Acest tip de educație încurajează gândirea critică și folosește, în esență, instrumente și materiale de natură mai dinamică care vin să simuleze experiența de lucru prin crearea unui mediu de colaborare similar celui din industrie.

În figura 1 sunt prezentate principalele tendințe ale viitorului în educație la nivel global:

Perspectivele Educației 4.0:	*Accelerarea învățării la distanță*
	Instituirea învățării personalizate
	Alegerea instrumentelor de învățământ
	Implementarea învățării bazate pe proiecte/probleme
	Inserția profesională în timpul studiilor
	Interpretarea datelor
	Schimbarea modalității de evaluare/examinare
	Consultarea cu studenții în luarea deciziilor
	Instituirea activităților de mentorat pentru studenți

Fig. 1. Perspectivele Educației 4.0

- *Accelerarea învățării la distanță*

Educația 4.0 permite studenților să învețe oricând și de oriunde, deoarece instrumentele și platformele de învățare la distanță oferă noi oportunități. Modalitatea de învățare suportă transformări: cunoștințele teoretice sunt obținute și în afara sălii de studiu, în timp ce lecțiile practice au loc față în față în clasa tradițională.

- *Instituirea învățării personalizate*

Această nouă abordare permite studenților să-și personalizeze învățarea în funcție de capacitățile acestora și ritmul lor. În timp ce studenții care întâmpină dificultăți la învățarea unui subiect au oportunitatea de a exersa mai mult pentru a însuși conținuturile și a dezvolta diverse competențe, alții, cu performanțe academice înalte, sunt provocați să realizeze sarcini mai dificile în comparație cu studenții cu capacități de învățare mai slabe. Cu siguranță, aceasta va permite o mai bună înțelegere a conceptelor și va spori performanțele academice. Cadrul didactic, în acest caz, poate ajusta asistența sa, în dependență de necesitățile individuale ale discipolilor săi.

- *Alegerea instrumentelor de învățământ*

Dat fiind faptul că fiecare disciplină presupune atingerea obiectivelor și dezvoltarea diverselor competențe, studenții vor putea alege, în mod individual, instrumentele și tehnicile necesare pentru a facilita dobândirea de noi cunoștințe din diverse domenii.

Tehnici precum *învățarea combinată, vino cu propriul dispozitiv* (Bring Your Own Device) și *clasa inversată* (flipped classroom) devin tendințe din ce în ce mai utilizate.

- *Schimbarea modalității de evaluare/examinare*

Evaluarea, în contextul Educației 4.0 se dorește a fi una obiectivă, mai rapidă și mai eficientă. În câtiva ani, evaluarea se dorește a fi una autentică, accesibilă, automatizată, continuă și sigură [3]. Cu siguranță, modelul actual de evaluare, în care studenții sunt notați pentru expunerea informației memorizate din curriculum, va fi înlocuit cu o nouă tendință, care se va baza exclusiv pe evaluarea competențelor cu privire la elaborarea proiectelor practice sau experimentale bazate pe învățare.

- *Implementarea învățării bazate pe proiecte/probleme*

Studenții de astăzi trebuie să învețe să-și adapteze învățarea la cerințele pieței forței de muncă și să se implice în activitățíi bazate pe soluționare de probleme din viața reală, identificare de soluții și realizare de proiecte. Cursanții vor trebui să-și perfecționeze abilitățile și să învețe cum să le aplice și să le modeleze, să le ajusteze în funcție de necesități. Aceasta se traduce prin faptul că ei trebuie să învețe cum să își dezvolte și să aplice abilitățile de colaborare, de organizare și de gestionare a timpului și care servesc drept o bază puternică în parcursul lor academic și a viitorului angajat în cariera sa.

- *Inserția profesională în timpul studiilor*

Dat fiind faptul că tehnologia vine să eficientizeze unele aspecte în anumite domenii, programele de învățământ vor face loc competențelor care necesită interacțiune față în față. Astfel, experiența în „teren” va fi accentuată în cadrul cursurilor. Instituțiile de învățământ vor oferi mai multe oportunități pentru studenți pentru a dezvolta abilități din lumea reală, reprezentative pentru locurile de muncă. În aceste condiții, la elaborarea programele de învățământ, se va lua în calcul oferirea unui mai mare număr de ore pentru stagiile de practică, proiecte de colaborare și pentru învățarea prin implicare (learning by doing) etc.

- *Interpretarea datelor*

De-a lungul timpului, analiștii obișnuiau să colecteze și să sorteze manual datele statistice, acum, calculatoarele sunt cele care procesează și analizează datele.

Aplicarea cunoştinţelor teoretice şi utilizarea raţionamentului uman pentru a deduce logica şi tendinţele din aceste date va deveni un aspect fundamental ale competenţei date.

- *Consultarea cu studenţii în luarea deciziilor*

Consultarea studenţilor în elaborarea planurilor de învăţământ şi a parcursurilor academice va deveni una imperativă. Doar prin implicarea lor, alături de reprezentanţii mediului academic şi de afaceri în actualizarea curriculum-ului, se va reuşi pregătirea acestora pentru a face faţă rigorilor societăţii şi pentru a intra cu competenţele armonizare cu forţei de muncă şi cerinţele acesteia.

- *Instituirea activităţilor de mentorat pentru studenţi*

Peter Fisc susţine că în 20 de ani, studenţii vor deveni atât de independenţi în procesul lor de învăţare, încât mentoratul va deveni fundamental pentru succesul lor [1]. Dat fiind fluxul imens de informaţii la care sunt expuşi discipolii, mentorul devine persoana care va facilita identificarea informaţiei relevante şi procesarea acesteia.

Acestea sunt câteva provocări ale viitorului revoluţionar care obligă sistemul educaţional să intervină cu schimbărilor majore de paradigmă şi să regândească conţinuturile, modalitatea şi cadrul de furnizare a cunoştinţelor pentru a dezvolta o gamă largă de competenţe şi să dezlănţuie potenţialul creativ al generaţiei viitoare. Este incontestabil faptul că fără implicarea cadrului didactic, generaţia milenară nu va fi pregătită să facă faţă rigorilor societăţii. Nimeni, niciodată şi nici o tehnologie, nici chiar inteligenta artificială, nu va putea înlocui **dascălul**, cel care va rămâne, pentru totdeauna, ultima redută în lupta pentru perpetuarea *substanţei umane* în discipolii săi!!!

Bibliografie

1. Fisc P. Education 4.0 … the future of learning will be dramatically different, in school and throughout life. 2017. [online][citat 14.01.2021]. Disponibil: https:// www.thegeniusworks.com/2017/01/future-education-young-everyone-taught-together/
2. Keser H., Semerci A. Technology trends, Education 4.0 and beyond. Contemporary Educational Researches Journal, Volumul 09, Ediţia 3, august 2019. p.39-49.
3. The future of assessment: five principles, five targets for 2025. Online Report. [online] [citat 16.01.2021]. Disponibil: https://www.jisc.ac.uk/reports/the-future-of-assessment

CZU: 37.015.3+159.922.7:378

SESIUNEA ȘI STRESUL LA STUDENŢI

Viorelia LUNGU
Catedra Psihopedagogie și Educație Preşcolară,
Universitatea de Stat din Tiraspol

Abstract. Pentru prea mulţi studenți procesul de studii este plin de surprize plăcute și mai puțin satisfăcătoare, datorită faptului că timpul pare a fi împotriva acestora, iar sarcinile de învățare tot se adună, fapt ce provoacă acestuia stres. Un factor intens emoțional este perioada de sesiune, unde tumultul informațional abundă, ceea ce duce la apariţia dificultăţilor de învăţare și scăderea performanţelor. Gestionarea stresului pune studentul în lumină favorabilă prin faptul că acesta stabilește termeni clari pentru fiecare disciplină, tehnici de învățare și un program de studiu. Important pentru student în perioada de sesiune să reușească să controleze stresul cauzat doar de reacţiile noastre la acţiunea mediului înconjurător: cantitatea stresului resimţit depinde doar de natura gândurilor noastre! Micşorarea nivelul de stres poate fi realizat pentru un şir de tehnici propuse de profesionişti, astfel încât procesul de învăţare să fie mai uşor, iar sesiunea să fie privită doar ca o etapă de exercițiu intelectual, unde sunt puse în evidență nivelul de formare a competențelor.
Cuvinte cheie: sesiune, stres, stres şcolar.

Viața universitară este pentru studenți un reper intelectual și social, pentru a găsi dinamismul necesar în a satisface idealurile, nevoile și dorințele tinerilor studioși. În acest sens, studenții sunt încurajați să se implice permanent în procesele de predare-învățare – evaluare, promovând cultura participativă.

Unul din importantele procese este acordarea unei ponderi precise pentru evaluare, dând sens în organizarea și funcționarea instituțională, prin recunoașterea și susținerea excelenței la nivelul studenților.

Pentru studenți procesul de studii este interesant și plin de surprize plăcute, dar există și situații mai puțin satisfăcătoare. Acestea apar datorită faptului că gestionarea timpului nu este realizată corect și, respectiv, pare a fi împotriva acestora, iar sarcinile de învățare tot se adună, fapt ce provoacă acestuia stres.

Procesul de evaluare se realizează pe întreaga perioadă de desfășurare a învățământului prin evaluări curente și periodice. Acest proces de evaluare a competențelor dobândite de student se finalizează în urma desfășurării sesiunilor de examene simestriale, ori după caz, la sfârșit de an sau proram de studii universitare. Anual se planifică două sesiuni de examene semestriale, de la două până la patru săptămâni în conformitate cu prevederile Regulamentului cu privire la evaluarea activității de învățare a studenților [4].

Conform dicționarului online, *sesiunea este perioada de timp în cursul căreia se țin examene* [7] în instituțiile de învățământ, unde rezultatele evaluării fiecărui student au un puternic impact asupra inserției acestuia în carieră.

Un factor intens emoțional este perioada de sesiune, unde tumultul informațional abundă, ceea ce duce la apariţia dificultăţilor de învăţare și scăderea performanţelor.

Dicţionarul de psihologie, coordonat de Norbert Sillamy [6, p. 301], defineşte stresul ca „stare în care se găseşte un organism ameninţat de dezechilibru sub acţiunea unor agenţi sau condiţii care pun în pericol mecanismele sale homeostatice”.

Golu. M. (1981) caracterizează stresul ca: „stare de tensiune, disconfort, încordare, determinată de agenţii afectogeni cu semnificaţie negativă, de frustrare sau de reprimare a unor motivaţii, de dificultate sau imposibilitate a rezolvării unor probleme” [apud 3].

În general *stresul* poate fi privit din trei unghiuri de vedere: ca reacţie (tensionare), ca stimul (factor de stres) şi ca proces (tranzacţie), anume din această ultimă perspectivă îl vom descrie în modele de mai jos.

Stresul are consecințe negative atât asupra dezvoltării psihice cât şi fizice, ceea ce unii o numesc boală. H. Selye introduce noţiunea de "boala de adaptare". El recunoaşte că nu există boală a cărei unică şi exclusivă cauză ar fi stresul [apud 8]. Un stres prea puternic poate determina prăbuşirea mecanismelor de apărare ale organismului.

Stresul se poate concretiza în diminuarea normalităţii funcţiilor sau chiar în apariţia bolilor, dar poate ajuta persoana aflată într-o stare de pericol şi contribuie la accentuarea achiziţiilor. Stresul poate genera un disconfort temporar şi, de asemenea, poate induce consecinţe pe termen lung, poate altera starea de sănătate a unui individ cât şi bunăstarea acestuia, provocând reacţii funcţionale şi organice.

Practic, stresul afectează întregul organism. Şi, în afară de simptomele funcţionale sau organice, stresul şi consecinţele sale - iritabilitate, anxietate, depresie - provoacă adesea probleme relaţionale, la studii sau la serviciu „stresul generează stres”, dar si efecte pozitive, de exemplu stresul profesionalpoate avea efecte benefice asupra performanțelor, în condițiile în care o exigență a mediului este motivantă pentru aceasta [apud 8].

Deoarece stresul are efecte negative asupra funcţionalităţii generale şi se asociază cu alte tulburări, specialiştii îi acordă o atenţie deosebită. Cu toate acestea problematica stresului rămâne a fi în continuare una cotroversată.

Stresul este un răspuns la un eveniment sau condiţie la care există o cerere mai mare decât posibilităţile noastre normale de rezolvare. Stresul este atunci când te

simţi copleşit sau ameninţat de mult mai multe cerinţe decât poţi face faţă. Stresul afectează felul oamenilor de a gândi, a acţiona şi a simţi.

Efectele stresului la studenti sunt evidențiate de anxietate în procesul de evaluare, oboseală, nervozitate, predispoziție spre greșeli, diminuarea abilității de a adopta decizii raționale, dificultăți de concentrare, scăderea atenției, hipersensibilitate la critică, blocaje mentale etc. [apud 8].

Adolescenţii studenţi învaţă să răspundă la stres din experienţa proprie şi prin observație. Sursele de stres la studenţi pot fi multiple şi diferite: universitatea în general, sesiunile, relaţia cu profesorul sau părinţii, performanţele şcolare impuse de părinte; relaţia cu colegii, cu prietenii; conflictele cu prietenii; problemele de comunicare în familie; conflicte cu fraţii; violenţa în familie - abuz fizic, emoţional, sexual; situaţia financiară precară; neîncrederea în propria persoană, probleme de imagine corporală; moartea sau pierderea unei persoane dragi.

Semnele unui student supus factorilor de stres sunt evidenţiate de refuzul şcolar - abandon; frica despre siguranţa cunoştințelor; dureri de stomac sau alte dureri; tristeţe; grija excesivă despre universitate; prieteni, familie, dificultate de relaxare şi de somn. Studenţii stresaţi pot prezenta: tulburări de învăţare, debilitate mentală sau alte boli cronice; etc. Cerinţele şi aşteptările părinţilor, profesorilor, dar şi spiritul competitiv de la universitate îl pot face pe student să se simtă stresat şi presat, să îşi piardă din dorinţa de a asimila informaţii, setea de cunoaştere şi curiozitatea. Aceste lucruri duc la învăţatul mecanic, dar şi la starea permanentă de stres.

Studenţii, deşi sunt într-o perioadă tulbure şi plină de frământări, sunt la vârsta inteligenţei nonconformiste. Problema orientării profesionale se pune diferit în funcţie de capacităţile intelectuale ale tânărului şi de dorinţa profilării pe un anumit domeniu de activitate. Pentru unii tineri viitorul profesional este un subiect central, clar şi în acest scop ei acordă un interes deosebit materiilor corelate cu viitoarea profesie.

Concluziile cercetătorilor cu privire la relaţia dintre stres şi randamentul şcolar merg în paralel cu relaţia dintre nivelul de motivaţie şi învăţare. Atât stresul cât şi motivaţia include stări ale impulsului care tind să energizeze procesul învăţării [5].

S-a constatat că atât stresul, anxietatea normală cât şi cea nevrotică, facilitează învăţarea mecanică şi tipurile mai puţin dificile de învăţare receptivă conştientă, având însă o influenţă inhibitoare asupra temelor complexe, mai dependente de priceperea de a improviza decât de perseverenţă.

Stresul studentului poate determina devierea atenţiei sale de la problema de rezolvat la cauza anxietăţii pe care o trăieşte, adică a sentimentelor sale de

inacceptabilitate. Individul este însă constrâns să rezolve problema şi el poate recurge la o soluţie „salvatoare”, fie căutând în repertoriul său o rezolvare plauzibilă, fie simplificând problema prin ignorarea informaţiei esenţiale, în cazul unei solicitări extreme studentul poate „ îngheţa” mental, dând răspunsuri repetitive, lipsite de valoare adaptativă.

Creşterea stresului în perioada de sesiune este în relaţie directă atât cu nivelul anxietăţii studentului, cât şi cu rezultatele scăzute ale acestuia şi apariţia reacţiilor depresive.

Studiul a demonstrat că stresul poate intensifica învăţarea sarcinilor complexe în cazul în care acestea nu ameninţă în mod serios respectul de sine, adică atunci când nu sunt peste măsură de neobişnuite sau de importante atunci când anxietatea este moderată; sau când cel care învaţă dispune de mecanisme eficiente de contractare a anxietăţii. Starea de anxietate, stresul, a fost în mod semnificativ asociat cu rezultatele şcolare mai slabe. Astfel, studenţii care au obţinut scoruri ridicate de anxietate au fost de 7,7 şi 2,4 ori mai predispuşi a se clasifica printre studenţii cu rezultate slabe la învăţătură [1].

Atât pentru băieţi, cât şi pentru fete, simptomele anxioase timpurii contribuie semnificativ la funcţionarea adaptativă în universitate, în termenii rezultatelor la învăţătură. O posibilă explicaţie a relaţiei dintre cele două aspecte este dată de problemele de concentrare care caracterizează tulburările anxioase şi sindroamele ce pot conduce la probleme complexe în plan academic. Astfel, studenţii anxioşi pot evita angajarea în sarcini universitare noi sau pot avea lipsuri în dezvoltarea competenţelor profesionale care le sunt necesare pentru a se putea implica în alte sarcini cognitive mai dificile. La aceşti studenţi, în schimb, creşte riscul pentru viitoarele dificultăţi academice, concomitent cu diminuarea stimei de sine şi a autoeficienţei.

Activităţile educaţionale devin din ce în ce mai dificile şi solicitante pentru studenţii din zilele noastre. Ca atare, stresul este şi el tot mai pronunţat. Totodată stresul poate să lucreze în favoarea celui stresat sau, cel puţin, poate fi ameliorat sau îi pot fi diminuate efectele - doar dacă sunt oferite cîteva alternative în acest sens.

Specialiştii [6] propun un şir de soluţii care pot ajuta studentul să-şi îmbunătăţească abilităţile de învăţare, să se pregătească mai bine pentru examene, să micşoreze nivelul stresului, astfel încât procesul de învăţare să fie mai uşor.

- Calcularea şi programarea timpului cât mai bine
- Alege un mediu de studiu potrivit - cheia succesului!
- Descoperirea stilului de a învăţa

- Practicarea vizualizării
- Cultivarea optimismului
- Odihnă suficientă.

Stresul cronic poate pune în pericol abilitatea de a învăţa şi de a memora diferite informaţii, astfel încât managementul stresului este una dintre necesităţile cele mai importante şi, în acelaşi timp, cele mai trecute cu vederea. Practicând regulat tehnici de reducere a stresului, îti poţi ameliora nivelul general al stresului şi te poţi pregăti mai bine pentru greutăţile care urmează.

Mai mult, este necesar de a te pregăti serios pentru examenele care urmează. Trebuie să înţelegem că stresul psihic este cauzat doar de noi înşine, de reacţiile noastre la acţiunea mediului înconjurător: cantitatea stresului resimţit depinde doar de natura gîndurilor noastre! De multe ori, un diagnostic precis este dificil de stabilit, deoarece fiecare dintre noi răspundem diferit la stres.

Exerciţiu de relaxare. Exerciţiul poate fi însoţit de muzoterapie şi aromoterapie.

a) Staţi întins, relaxat, aproximativ două minute, cu ochii închişi. Încercaţi să vă imaginaţi încăperea în care vă aflaţi, iniţial imaginativ plimbaţi-vă prin cameră (de-a lungul pereţilor), iar apoi parcurgeţi această cale prin tot corpul – de la cap până la călcâie şi vice versa.

b) Inspiraţi uşor şi reţineţi aerul în plămâni 3 secunde şi apoi expiraţi-l încet. Înspiraţi şi expiraţi în timpi egali. Respectaţi acest stil de respiraţie timp de cinci minute. Dacă nu e greu să vă ţineţi respiraţia timp de 3 secunde, încercaţi şi mai mult (până la 10 secunde). Inspiraţi pe nas şi expiraţi pe gură. Totodată, încordaţi brusc toţi muşchii pentru câteva secunde, încercaţi să simţiţi încordarea în tot corpul, la expirare relaxaţi-vă. Repetaţi de trei ori. Apoi staţi relaxat câteva minute încercând să simţiţi greutatea propriului corp. Delectaţi-vă cu această senzaţie plăcută.

c) Relaxaţi-vă muşchii**.** Aşezaţi-vă într-o poziţie confortabilă. Respiraţi adânc. Începeţi de la picioare şi încercaţi să conştientizaţi tensiunea. Apoi faceţi tensiunea să dispară. Cum? Lăsaţi-o pur şi simplu să treacă. Continuaţi procedeul cu gleznele, pulpele, genunchii, coapsele, spatele, umerii, braţele, gâtul şi capul.

Iar pentru managementul stresului în perioada de sesiune, colegii psihologi din Universitatea Tehnică din Moldova (UTM) vin cu un șir de recomandări în acest sens pentru studenții viitori ingineri [2]:

1. Dacă stai mai mult pe scaun sau pe jos când înveți și mai ales dacă ești în anul întâi și materia ți se pare nouă, multă și greoaie cu siguranță vei acumula tone de energie negativă și multă nervozitate.

1. Tensiunea acumulată nu poate fi consumată decât prin efor fizic. Mergi cât mai mult pe jos. Dacă ai lift în cămin renunță la el. Folosește-l doar când ai bagaje. În rest folosește scările.
2. Fă plimbări în aer liber. Natura este un uimitor factor anti stres.
3. Fă pauze dese între reprizele de învățat. Alternează învățatul cu alte activități precum gătitul sau curățenia. Dacă ești acasă o baie poate face minuni.
4. Fă lucruri care îți plac. Iar dacă nu ai nici un hobby, inventează ceva nou, doar ești inginer. Lucrurile făcute din plăcere ne relaxează cu adevărat.
5. Nu uita. Jocurile video, tv-ul și timpul pe rețelele de socializare chiar nu ajută.
6. Împarte sarcina de învățat în bucăți mai mici și mai ușor de realizat.
7. Cere ajutorul colegilor, profesorilor. A cere ajutorul nu e o rușine ba din contra te face mai puternic. Îar în caz de blocaj apelează cu încredere la noi (Centrul de Consiliere și Dezvoltare Personală a studenților UTM).

Este adevărat, toate aceste sfaturi pot uşura procesul de învăţare, însă ele nu înseamnă nimic dacă nu se depune tot efortul pentru a studia materia respectivă în perioada de studii cât și în cea de sesiune.

Bibliografie

1. Baban A. Stres şi personalitate. Cluj-Napoca, 1998. 189 p.
2. Dan S. Stresul în sesiune 2020. https://www.facebook.com/CCDPSUTM (vizualizat 20.01.2021).
3. Raduca T. Psihologia frustraţiei. Iaşi: Polirom, 2006. 239 p.
4. Regulamentului cu privire la evaluarea activității de învățare a studenților. https://ust.md/wp-content/uploads/2019/03/REGULAMENT-cu-privire-la-evaluarea-activitatii-de-invatare-a-studentilor2doc.pdf
5. Scoala = stres. Dar scoala - stres?... - Sănătate > Medicina.
6. Sillamy N. Dicţionar de psihologie. Bucureşti: Univers Enciclopedic, 1996. 347 p.
7. Sesiune https://dexonline.ro/definitie/sesiune (vizualizat 19.01.2021).
8. Vulpe O. Ce este stresul? Factorii de stres, gestionare, combatere. https://www.ensiblu.com/blog/post/1909_ce-este-stresul-factorii-de-stres-gestionare-combatere

CZU: 37.015.3+159.922.7

PROMOVAREA IMAGINII INSTITUȚIEI ȘCOLARE

Magdalena MARANDIUC, masterandă
Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău
Nicolae SILISTRARU, profesor universitar
catedra Pedagogie şi Psihologie generală, UST

Educația contemporană nu poate face abstracție de mutațiile valorice, de progresul tehnologiilor de comunicare, de tendințele de virtualizare a toposului cultural, afirmă Constantin Cucoș. Democratizarea lumii presupune o bună folosire a libertății – or, acest lucru se cere a fi învățat. Comportamentele noi trebuie deprinse: cum să alegem un spectacol, cum să folosim o informație utilă, cum să învățăm unii de la alții, cum să valorizăm un fapt cultural, o școală. Astfel, comunicația despre școală, despre etosul comun în legătură cu semnificația educației, reprezintă un proces de cunoaștere, de logos, de reprezentări, de imaginație [3].

Imaginea este o exigență desăvârșită a conceptelor noastre, ea desemnează nu un punct fix, ci o direcție, un principiu de organizare a informației despre ceva sau cineva. Omul este o ființă aptă să creeze și *să opereze cu imagini*. Încă în antichitate, împărații au înțeles cât de importantă este influența pe care imaginea o exercită asupra mulțimii, asupra gloatei, asupra popoarelor. Și tocmai din acea perioadă întâlnim *tehnici de formare a imaginii*, ca de exemplu în timpul domniei fanariotice, apoi, mai târziu Napoleon, ca nimeni altul a știut să impresioneze masele, recurgând la multe schimbări proprii, cu scopul de a frapa pe toți și totul ce-l înconjura.

Conform afirmațiilor lui G.G.Pocepțov, specialist în teoria și practica relațiilor publice, imaginea există din motiv că noi înșine reacționăm la ea pozitiv. Woodrow Wilson a fost primul președinte american care a înțeles rolul imaginii nu numai în conflictele militare și economice, dar și în viața socială.

Conceptul de *imagine,* în sens larg este interpretat ,în literatura științifică ,ca concept larg răspândit al totalității naturii și special proprietățile construite ale obiectului. În sens restrâns, „imagine" este înțeleasă ca o imagine – reprezentare, formată în mod conștient, care înzestrează un obiect cu valori suplimentare, care duce la percepția sa mai intenționată și emoțională, evocă astfel de impresii, atitudini și aprecieri de care au nevoie creatorii săi [5].

După cum a menționat D. Iacob, în societățile dezvoltate de astăzi, în lumea informațională, în universul mass-media care cunoaște expansiune se operează extrem de frecvent și, de regulă, cu mult rafinament, cu imagini. Importanța socială a

imaginii drept categorie filosofică reiese și din faptul că aceasta *se referă la orice obiect aflat în centrul percepției sociale*: la persoană (imaginea personală), la o organizație (imaginea corporativă), la poziția socială (imaginea liderului politic), la o profesie (imaginea educatorului, pedagogului, medicului etc) [8].

Crearea de imagine nu este o activitate sporadică, ci una continuă. Caracterul permanent al creării de imagine provine din aceea că între activitățile unei instituții, pe lângă activități permanente, se află și activități perisabile. Din acest motiv suntem obligați să comunicăm permanent și să ne îngrijim de imaginea instituției. De exemplu, școala reprezintă un pilon al comunității, fiind una dintre instituțiile de bază ale existenței și dezvoltării acesteia. Școala creează în jurul său o nouă comunitate, care-i are ca beneficiari pe elevii din sector, municipiu, raion, pe părinții lor și, desigur, întreg colectivul pedagogic cu echipa managerială și întreg pachetul de servicii și oferte educaționale prestate.

Ca substitut al imaginii se mai utilizează reputația unei instituții (succesul instituției, gradul de competitivitate al acesteia, locul ei în comunitate, potențialul profesional al cadrelor didactice, fluctuația cadrelor didactice, amplasarea, impactul). Cercetătorii în domeniu afirmă că gestionarea imaginii este o funcție a conducerii organizației. Pentru aceasta este nevoie de crearea unui climat pozitiv, marcat de credibilitate și încredere, despre crearea unei imagini distincte și clare în mediul social relevant, despre creșterea succesului pe piață prin captarea atenției, bunăvoinței și încrederii publicului. Reputația este cel mai important activ pe care îl vei deține vreodată. Poate că titlurile mângâie ego-ul, însă în ansamblu ceea ce contează este felul în care te cunoaște lumea, proiectele din care faci parte și câtă încredere au oamenii în persoana ta, în instituția pe care o reprezinți [12].

Pentru aceasta, o instituție are nevoie de elaborarea și implementarea programelor educaționale de *promovare a imaginii școlare*. Oriunde ar fi, fiecare școală este o comunitate vie de oameni cu relații, biografii și sensibilități unice. Fiecare școală are propriul aer, ritualurile și rutinele sale, propriile personalități, miturile sale, poveștile și glumele cu înțeles doar pentru cei dinăuntru, codurile de conduită și numeroasele sale de subculturi și prieteni. Ele sunt integrate din lumea din jurul lor în toate privințele. O școală implicată în diverse activități poate mobiliza o întreagă comunitate, dacă devine o sursă de speranță și energie creativă [11].

Promovarea instituției școlare în rândul beneficiarilor direcți, dar și indirecți, și în rândul comunității este un element esențial pentru evoluția propice a unității [6]. Comunitatea are nevoie să cunoască ofertele educaționale pentru a putea discerne o educație de calitate față de o educație slabă sau care abia își formează niște principii.

Apoi, comunitatea are nevoie să-și cunoască școlile pentru a dibui potențialii parteneri/resurse cu privire la crearea și desfășurarea unor proiecte comunitare, care implică neapărat și o instituție de învățământ. Un alt motiv ar fi - *menținerea unei imagini funcționale* în societate cu scopul de a atrage o comunitate de profesori care tind spre un ideal educațional înalt. Și, desigur, promovăm școala pentru a crea un climat educațional care provoacă îmbunătățirea sistemului și, la nivel național, inspirându-ne din bunele practici ale altor instituții.

Analizând valoarea teoretică și aplicativă a cercetărilor realizate în domeniu am identificat următoarele contradicții:

- Între *lipsa unei imagini complexe* și integre și *necesitatea comunității* de a avea o imagine despre instituția școlară;
- Între *imaginea deja formată a instituției* școlare și *neadaptarea acesteia la schimbările sociale;*
- Între *identitatea instituției* școlare și *imaginea reflectată în comunitate;*
- Între *lipsa unui program de promovare și cerințele comunității* de a fi informată constant.

De ce este atât de necesară elaborarea programului de promovare a instituției:

- ✓ Pentru instituție – punctarea aspectelor importante de făcut, cunoașterea pașilor de urmat, adaptarea strategiilor de conducere în conformitate cu schimbările sociale.
- ✓ Pentru personalul din instituție – pentru a se alătura unui scop comun, pentru a cunoaște viziunea și misiunea instituției, pentru a fi încrezuți în acțiunile și activităților lor.
- ✓ Pentru părinții elevilor din instituție – să cunoască etosul școlii unde învață copilul său, să fie încrezut în faptul că școala își realizează misiunea sa, să promoveze la rândul lor instituția.
- ✓ Pentru comunitate – să cunoască oferta educațională, să poată identifica potențialii parteneri, să privească cu încredere spre școală.

Imaginea percepută de către public, în cazul în care corespunde reprezentărilor acestuia despre instituția de învățământ, determină cererea pentru oferta educațională a unității. Absența unei politici de promovare coerente sau mai grav, lipsa de comunicație, face ca potențialii beneficiari să considere oferta educațională ca fiind neinteresantă doar din lipsă de informații.

În contextul imaginii instituției trebuie elucidați termenii de *marketing* și *branding.*

Marketingul reprezintă atât un concept (o atitudine economico-socială orientată spre client), cât și un proces (o serie de decizii strategice asupra modalității optime de a satisface clientul), iar mediul serviciilor educaționale actuale impune conducerii oricărei instituții de profil desfăşurarea unor activități de marketing care să determine o poziție stabilă pe piață și să atragă beneficiarii în funcție de oferta educațională [7].

Politica de marketing educațional se particularizează fundamental: prețul, plasarea (distribuția), personalul și promovarea activităţilor educaționale - *cei 5 P*, care constituie mixul de marketing.

Prețul - în orice sistem social, serviciile educaționale au un preț suportat de beneficiari (începând de la cheltuielile uzuale pentru rechizite şcolare, taxe, cheltuieli ale statului etc şi până la o serie de bariere psihologice pe care beneficiarul trebuie să le depăşească, investind efort intelectual, timp pentru studiu, conformare la rigorile mediului şcolar etc).

Plasarea - urmăreşte posibilitatea de acces a beneficiarilor la serviciul educațional: în acelaşi timp, plasarea are în vedere siguranța şi confortul beneficiarilor în instituțiile educaționale (din această perspectivă, o şcoală situată în centrul unei comunități poate avea avantaje şi dezavantaje). De asemenea, nu întotdeauna şcoala, plasată cel mai aproape de domiciliul beneficiarului este și cea mai atractivă şi accesibilă (de exemplu, pentru elevii cu cerințe speciale care au nevoie de accesibilități specifice).

Produsul - urmăreşte, pe de o parte, felul produsului educațional în funcție de nivelul de școlarizare sau treapta de pregătire şi, pe de altă parte, modul de desfăşurare a educației, numărul de discipline sau cursuri, modul cum sunt articulate între ele, dar şi cu ceea ce a parcurs ori urmează să parcurgă beneficiarul.

Personalul - constituie elementul care poate susține calitatea şi valoarea ofertei şi a produselor educaționale prin maniera de relaționare, interacțiune şi comunicare între educatori şi beneficiari, prin managementul activităților de predare-învăţare şi prin gradul de aderență a cadrelor didactice la cultura şi misiunea instituţiei/organizației în care își desfăşoară activitatea,

Promovarea - are în vedere totalitatea formelor de comunicare şi activitățile desfăşurate de instituții pentru a-i convinge pe beneficiari să acceseze ofertele educaționale ale acestora. Promovarea unui produs/ serviciu deseori este confundată cu publicitatea. Promovarea reprezintă, de fapt, transmiterea unui mesaj de la instituția de învățământ spre consumatorul de servicii/produse educaționale [6].

Pentru a crea oferte educaționale atractive, în concordanță cu dorințele și nevoile beneficiarilor, trebuie să găsim punctul de echilibru între cele cinci componente ale

mixului de marketing, fiecare componentă are valoarea şi relevanța sa în strategia de marketing a unei instituții care oferă servicii educaționale.

Ce este brandingul? Pentru aceasta trebuie mai întâi să clarificăm ce semnifică un *brand*. Brandul este designul, simbolul sau identitatea oferite unui produs sau unui serviciu cu scopul de a-l diferenția de produsele ori serviciile concurenților. Cu alte cuvinte, brandul semnifică ceea ce spune lumea despre tine atunci când tu nu ești de față sau brandul este ceea ce vrei să transmiți lumii despre tine. Avantajele brandului pot fi multiple, de exemplu: credibilitate, promovare, parteneriate, vizibilitate, influență, recunoaștere, colaborări-surpriză, încredere. Dar a avea un brand nu semnifică a face branding. Ce este branding-ul? *Branding-ul este procesul de construire al unui brand* [12].

Fiecare persoană, organizație, instituție, comunitate are un brand, însă nu toți fac branding. Iată câteva astepcte importante :

Branding-ul este o alegere. NU ești obligat să construiești sau să menții brandul. Fiecare alege daca dorește sau nu să comunice societății despre el.

Branding-ul este un drum. Va trebui să se parcurgă un drum, cu urcușuri, ocolișuri, cu opriri periodice ca să se ajungă la destinație. Nu poți avea din start un brand.

Branding-ul semnifică curaj. În special, când vorbim despre piața educațională, este nevoie de curaj, iar acesta vine din încrederea că lucrurile se fac bine.

Branding-ul este o promisiune. Odata ce ai construit imaginea/brandul este esențial să îți promiți că vei continua să-l menții.

Brandingul este important pentru că construiește, pas cu pas ,moștenirea pe care o lași acolo unde activezi. Nu investim în branding că ne place să fim celebri, ci pentru că vizibilitatea ne ajută să transformăm, să influențăm pozitiv, să aducem,prin ceea ce suntem speciali, aportul nostru pentru o lume mai bună.

Necesitatea conturării brand-ului instituției reprezintă prima etapă a programului de promovare, exemplu prezentat în alineatul de mai jos.

IP LT „I.L.Caragiale" este cea mai mare instituție preuniversitară, din raionul și municipiul Orhei, fondat în anul 2004 în baza Școlii generale nr.3. Peste 70 de profesori și învățători, asigură educația a 1300 elevi. Procesul didactic are loc în 45 săli de clase, acestea fiind completate de 2 laboratoare de informatică, un laborator de chimie, unul de fizică, 2 laboratoare lingofonice, 2 ateliere de educație tehnologică, 2 săli de sport. Pentru starea de bine a elevilor și profesorilor, și asigurarea inovației în procesul educațional, în instituție funcționează: *Clasa Viitorului, Mediateca, Centrul*

Metodic, *Cafeneaua școlară pentru elevi*, *Sufrageria și Terasa Profesorilor*, , *Sala de festivități, Sala mică de ședințe*, 3 săli de *Clasă în aer liber*, *Ludoteca.*

Misiunea instituției: Liceul îşi propune să asigure acces, relevanţă şi calitate în realizarea procesului educaţional, în scopul formării unei personalităţi integre, active, sociale şi creative, capabile de a-şi găsi locul într-o societate în schimbare.

Viziunea instituţiei: Pornind de la constatarea că societatea se află într-o perioadă de schimbări radicale, considerăm că este momentul să adaptăm demersul educaţional astfel, încât să oferim elevilor noştri o educaţie adecvată, care să le permită un start bun în competiţia numită *viaţă,* o adaptare rapidă şi eficientă la o societate în continuă schimbare, astfel, încât viitorul să nu-i ia prin surprindere. Ne dorim o şcoală prietenoasă, bazată pe comunicare deschisă în rândul elevilor, o bună colaborare între profesori, căldură şi grijă faţă de elevi cu deschidere pentru comunitatea locală [10].

Realizarea influentă a procesului educativ este asigurată de pregătirea cadrelor didactice. Astfel din cele 73 cadre didacice: 17 sunt cu grag didactic superior, 27 cu grad didactic I, 34 cu grad didactic II și 9 cadre didactice tinere, fără grad didactic. Centrul de formare continuă din instituție contribuie la conturarea portretului profesorului de succes. Aceasta influențează, bineînțeles, performanțele elevilor care înregistrează reușite la concursurile școlare raionale și republicane.

Educația formală din instituție este augmentată de activitățile nonformale. Implementarea proiectelor, stabilirea parteneriatelor reprezintă o practică recurentă pentru elevi și profesori. *Proiectul claselor bilignve francofone, E-tweening, Campania școlară cu Junior Achievement, Recreații sănătoase, Fortificarea educației ecologice în școli, I-citizen, Implicarea e șansa ta, Girl-Power, Cinci pași spre Dumnezeu, Trec la gimnaziu, Orheiul de azi și mâine, Biblioteca școlară în aer liber, Eu îmi cos ia mea* sunt ultimele proiecte implementate în instituție,dar și o parte din ele în curs: *Educație fără frontiere, Tânărul frumos, Eforturi comune pentru a combate bullying-ul în Moldova, JOBS.*

Activitățile extracurs contribuie la plinătatea formării profilului elevului. *Clubul de dans popular „Stejăreii”, echipa de fotbal a clasei cu profil sportiv, echipa de volei-fete, ansamblul de viorişti, echipa RoboPlanet, Clubul ALEG, Consiliul Elevilor, Clubul Arte și Decor, Clubul Filocalia* oferă elevilor, pe lângă partea intelectual-cognitivă și o dezvoltare a competețelor digitale, fizice, motrice, comunicative, sociale și emoționale.

Unul dintre pilonii fundamentali ai procesului educativ este reprezentat de părinți, care ne sunt parteneri adevărați în pregătirea copiilor. În acest sens, Academia

Părinților care activează în instituție, ne permite să ne alineăm și unificăm forțele întru creșterea pe verticală a tinerei generații.

Cele relatate mai sus, conform temei cercetate, reprezintă imaginea instituției L.T. *I.L.Caragiale,* Orhei. Această imagine trebuie comunicată societății/comunității. Activitățile de promovare consistă în ateliere practice, webinare, conferințe, vizibilitate online etc, care constituie programul de promovare. Până la momentul actual, cercetări pe marginea acestui subiect nu au fost făcute. De aici și imperialitatea preocupării pentru tema promovării instituției școlare. Pentru ca aceasta să nu fie sporadică, ci una continuă, este nevoie de existența unui program.

Programul despre care am vorbit mai sus este în curs de elaborare, în baza căruia se va desfășura experimentul pedagogic.

Bibliografie

1. Bontaș I. Pedagogie. București: Editura All Educațional, România 1996.
2. Carabet N. Strategii de promovare a imaginii instituției de educație a preșcolarilor. UPS „Ion Creangă" din Chișinău.
3. Cucoș C. Educația-experiențe, reflecții, soluții. Iași: Editura Polirom, 2013.
4. Cucoș C. Pedagogie. ed. a III-a, revizuită și adăugită. Iași: Polirom, 2014.
5. Danilenko L.V. Imaginea unei instituții de învățământ: un ghid al directorului instituție educațională. 2003. Nr. 1. p. 41-48.
6. Enache R., Brezoi A., Crișan A. Marketing Educațional. Iași: Editura Institutul European, 2013.
7. Gherguț A. Management general și strategic în Educație. Iași: Polirom, 2007.
8. Iacob D. Comunicare organizațională. curs universitar. 2010.
9. Piskunov M. S. Imaginea unei instituții de învățământ: structură și mecanisme de formare. În: Standarde și monitorizare în educație, 1999. Nr. 5. p. 4-11.
10. Plan managerial al IP LT I.L.Caragiale, Orhei.
11. Robinson K. Școli creative. București: Editura Publica, 2015.
12. Shawbel D. Manual de branding personal. București: Editura Amalteia, România, 2015.

CZU: 37.015.3+159.922.7

MECANISMELE PSIHICE ALE GÂNDIRII INDEPENDENTE

Gabriela REPEȘCO, doctorandă, UST

În cea de-a doua jumătate a secolului XX, s-a conturat psihologia cognitivă, care pune accent pe procesarea cognitivă a informaţiilor, fiind un domeniu nou al psihologiei moderne şi având drept obiect de studiu mecanismele gândirii. Precum afirmă savantul M. Zlate, mecanismele psihice nu sunt concepute, descrise, analizate şi explicate în sine. Mecanismele psihice apar, pe de o parte, ca premise, condiţii ale activităţii, iar, pe de altă parte, ca produse ale ei [10, p.21].

Cercetătorul nominalizat mai sus distinge patru mari categorii de mecanisme psihice, și anume: *informaţional-operaţionale* (cu două subdiviziuni: de prelucrare primară a informaţiilor şi de prelucrare secundară a informaţiilor), în această categorie se include și gândirea, *stimulator-energizante*, *de reglaj*, *integratoare*.

O serie de cercetări cu referire la mecanismele psihice se conturează începând cu anul 1961, J. Piaget publică lucrarea *Mecanismele perceptive*. Un alt cercetător care s-a ocupat de studiul mecanismelor psihice, în mod special se referă la mecanismele memoriei este E. Roy John, în anul 1966 iese de sub tipare lucrarea intitulată *Mecanismele memoriei.* Peste douăzeci de ani, în 1986, un alt cercetător, L. Squire, publică un articol în revista *Asociaţiei Americane pentru Dezvoltare Ştiinţifică Science,* inspirându-se din titlul cărţii lui Roy John în impresionantul curs de psihologie constituit din şase volume.

În 1992 investigării legilor generale i se substituie cercetarea mecanismelor ce stau la baza funcţionării şi care se studiază la diferite niveluri. Acest moment a provocat prezentarea mecanismelor generale ale funcţionării cognitive, afective, relaţionale din care vor rezulta mecanismele specifice.

Doi ani mai târziu, cercetătorul A. Delorme, elaborează un capitol bazat pe *Mecanismele generale ale percepţiei* sub redacţia lui M. Richelle, J. Requin şi M. Robert în *Tratatul de psihologie experimentală*. În anul 1999, după o serie de cercetări ale mecanismelor psihice cognitive, savantul M. Zlate publică lucrarea *Psihologia mecanismelor cognitive*. O serie de abordări privind mecanismele psihice se regăsesc și în lucrarea *Psihologia cognitivă. Modele teoretico-experimentale,* elaborată de către cercetătorul român M. Miclea.

Psihologul american J. Flavell [apud 4] menționează că mecanismele cognitive de procesare a informațiilor presupun și implicarea mecanismelor metacognitive ale autoreglării intelectuale. Printre aceste procese, un loc important îl ocupă reflecția

intelectuală ca abilitate de a gândi în baza achizițiilor propriei gândiri, adică ca achiziție a gândirii independente. Or, opinia savantului nominalizat ne permite să conchidem că gândirea independentă activizează la maximum și reflectivitatea personalității, înregistrând, astfel, rezultate pozitive în soluționarea problemelor.

Actualmente, în urma studiului literaturii de specialitate, constatăm că nu se atestă cercetări temeinice în care să fie stipulat clar care sunt mecanismele gândirii independente. Dacă e să ne axăm pe termenii generali, atunci putem relata următoarele despre fiziologia gândirii. Procesul de gândire se bazează pe activitatea analitică și sintetică complexă a cortexului cerebral. Ca urmare a analizei și sintezei stimulilor externi și interni din cortexul cerebral, se formează conexiuni sau asociații neuronale temporare, care sunt mecanismele fiziologice ale procesului de gândire. Pentru a fi mai elocvenți în explicarea mecanismelor gândirii independente, în continuare vom prezenta mai multe aspecte cu referire la gândirea creativă.

J. Piaget consideră că mecanismele gândirii sunt o condiţie determinantă pentru geneza, dezvoltarea şi funcţionarea creativității şi imaginaţiei. Geneza imaginaţiei este indisolubil legată de evoluția structurilor operatorii ale inteligenței [9, p.151]. Cert este faptul că un cadru didactic are misiunea de a stimula și dezvolta potențialul creativ al educabililor în scopul formării unei gândiri independente și creative a acestora. O componentă a potențialului creativ este gândirea convergentă. Gândirea convergentă sau analitică trasează direcția de manifestare a gândirii creative, implică o anumită ordine și diverse reguli pentru ca aceasta, din urmă, să nu devină haotică și să nu bulverseze demersul creativ.

J. Guilford identifică următoarele proprietăţi distincte ale gândirii divergente: originalitatea, flexibilitatea, fluiditatea și inventivitatea. Astfel, potrivit clasificării propuse de cercetătorul nominalizat anterior putem remarca anumite caracteristici care sunt specifice și pentru un gânditor independent, spre exemplu:

- calitatea de a fi unic, inedit, specific;
- adaptare cu uşurință la condiţii noi;
- proprietatea de a fi productiv în generarea ideilor.

Gândirea divergentă este esențială pentru noutatea produselor creative, în timp ce gândirea convergentă este fundamentală pentru a ajunge la concluzia adecvată, specifică pentru situația dată. Gândirea creativă reprezintă capacitatea de a examina problemele și de a găsi o soluție care uneori este destul de nonconformistă. Gândirea în noi moduri originale și folosirea propriei imaginații dintr-o perspectivă diferită, este ceea ce se numește gândirea din afara limitelor existente.

Mecanismele gândirii reprezintă o serie semnificativă de operații mintale precum sunt analiza, sinteza, generalizarea, particularizarea, abstractizarea, concretizarea, clasificarea, compararea, analogia, negația etc. În cercetările realizate de către P. Jelescu cu referire la *Natura psihologică a negației,* constatăm dezvoltarea negării ca operație de gândire ce realizează mecanismul nedeterminării care are loc aidoma construirii succesive a structurii psihice nivelare [5, p.14]. Pentru un gânditor independent este caracteristică negația variilor ipoteze și convingeri existente în lipsa argumentelor, judecăților și concluziilor certe. În actuala cercetare ne interesează în special manifestarea mecanismelor gândirii independente la adolescentini. Adolescenții care manifestă gândire independentă sunt liberi în luarea deciziilor și devin responsabili pentru efectele/consecințele propriilor alegeri.

În domeniul neuropsihologiei remarcăm următoarele abordări cu referire la mecanismul fiziologic al procesului de gândire. Studiul asimetriei funcționale a cortexului cerebral a adus cea mai mare contribuție la cunoașterea mecanismelor de gândire. Pentru procesul de gândire, o importanță deosebită o au în primul rând, acele conexiuni temporare (asociații) care se formează între centrele cerebrale ale analizatorilor. Deoarece activitatea părților individuale ale cortexului este întotdeauna determinată de stimuli externi, conexiunile neuronale rezultate reflectă conexiunea reală dintre lucruri și fenomene.

Neurofiziologii Roger Sperry și Gazzaniga [apud 13], în urma efectuării mai multor experimente privind divizarea creierului, au studiat funcționarea separată a emisferelor și au demonstrat că ambele emisfere sunt implicate în activitatea cognitivă, dar fiecare o realizează în diferite moduri. În cazul în care o persoană trebuie să rezolve o problemă, alege o anumită strategie, dacă aceasta manifestă gândire independentă, atunci va expune propriile argumente plauzibile și va înainta o soluție originală, uneori poate fi total diferită de cea a colegilor.

Savanții din domeniu susțin că emisfera stângă a creierului este responsabilă de procesarea locală a informațiilor asociate structurilor verbale, face o înțelegere rațională a activității; în procesul de rezolvare a problemei, efectuează o serie de ipoteze și supoziții. Emisfera dreaptă a creierului efectuează procesarea globală a informațiilor și determină probabilitatea fiecărei ipoteze. Fiecare persoană are propriile sale caracteristici atât în dezvoltarea fizică, cât și în dezvoltarea structurilor creierului.

În funcție de emisfera care este mai bine dezvoltată, o persoană va avea un tip de gândire sau altul: fie bazate pe operațiuni formal-logice, fie pe relații spațiale. În plus, în fiecare perioadă de dezvoltare socială, se acordă preferință unuia sau altuia dintre mecanismele cognitive și se formează un anumit tip de gândire prin educație și formare.

Un rol important în dezvoltarea variilor tipuri de gândire o au atât părinții, cât și cadrele didactice, aceștia au misiunea de a susține ideile originale și de a crea contexte de învățare care să solicite tipul de gândire independentă, adolescentul-student trebuie să fie transpus în diferite situații problemă pentru a genera idei originale, creative și independente.

Gândirea implică mecanismele verbale în toate formele ei de manifestare. Prin intermediul limbajului, ea aduce în câmpul mental informațiile memorate, stocate, reactualizate și ulterior sunt prezentate rezultatele ei finale (tot sub formă verbală cu ajutorul operațiilor specifice gândirii: analiză, sinteză, comparație, clasificare, abstractizare, generalizare, concretizare etc.).

Studiul particularităților și mecanismelor mentale ale dezvoltării gândirii în adolescență semnifică una dintre direcțiile prioritare în rezolvarea variilor probleme primordiale în educația modernă.

Adolescența este considerată în mod tradițional în psihologia dezvoltării și educației ca fiind una dintre etapele cele mai dificile și contradictorii în procesul de dezvoltare a gândirii. La această vârstă formabilii încep un studiu sistematic al fundamentelor științei, care necesită o dezvoltare intensivă a gândirii independente, critice, logice, creative etc. care depinde în mare măsură de calitatea predării, de tipul și contextele de învățare în care este propulsat adolescentinul, inclusiv de organizarea materialului educațional atât de către cadrul didactic, cât și de către adolescenții înșiși.

Cercetările recente în domeniul educației demonstrează că memorarea cunoștințelor și dobândirea deprinderilor în mod izolat nu dezvoltă gândirea independentă, critică și creativă. Spre exemplu, cercetătorul Brown [apud 8] susține că formarea abilităților în mod separat de sarcinile lumii reale, le permite adolescenților să obțină rezultate semnificative în urma procesului de evaluare, însă acest fapt nu îi face capabili să gândească independent și să aplice cunoștințele proprii în situații noi de învățare. Problema dezvoltării gândirii în cadrul procesului de învățare necesită cunoașterea mecanismelor și condițiilor pentru formarea componentelor logice, creative și autonome. G.J. Agich susține ideea conform căreia autonomia este, în primul rând, un fenomen care implică independența în acțiune, vorbire și gândire [apud 1, p. 101].

În condițiile societății moderne se pune tot mai mult accentul pe consolidarea şi cultivarea independenţei personale la beneficiarii învăţării pe tot parcursul vieții, se solicită independenţă în opinie şi acţiune, independență în luarea deciziilor, eficientizarea capacităţii de a lua decizii referitor la propria învăţare, dezvoltarea personală şi profesională, rezistența la manipulare, capabilitatea de a accesa validitatea

pozițiilor și argumentelor, capacitatea de a lua decizii pertinente și a găsi soluții adecvate, acestea sunt câteva argumente care confirmă necesitatea dezvoltării tipului de gândire independentă la adolescenții-studenți. În acest sens, nevoia crescută de independenţă în propriile acțiuni, deținerea tipului de gândire independentă sunt evidenţiate ca trăsături ale personalității creative, iar creativitatea se poate dezvolta prin învăţare.

În accepțiunea psihologului american A. Maslow independență și capacitatea de învăţare sunt tipice unei personalități mature, astfel a enumerat și a descris trăsăturile ce pot fi atribuite unei personalități mature [apud 11]. Printre acestea psihologul umanist desemnează:

– Autonomia şi independenţa de mediu extern; rezistenţa la influenţa factorilor frustranți.
– Disponibilitatea de a învăța de la alții.
– Percepția mai adecvată a realității, libere de influența nevoilor actuale, stereotipurilor, prejudecăților și interesul sporit față de necunoscut etc.

În urma studierii literaturii de specialitate în continuare vom ilustra principalele efecte ale gândirii independente și a gândirii creative:

Efectele gândirii independente

- grad înalt de unicitate și noutate a ideilor
- judecăți de valoare
- capacitatea de a folosi idei diferite într-o situație incertă
- soluțiile se deosebesc mult de ale altor persoane
- grad sporit de originalitate a soluțiilor etc.
- motivație intrensecă

Efectele gândirii creative

- identificarea metodelor care nu sunt noi pentru societate, dar la care s-a ajuns pe o cale independentă
- capacitatea de rezolvare a unor situații problematice
- capacitatea de a sesiza relații noi și neobișnuite, căi noi de interpretare a unor realități cunoscute
- grad ridicat de neobișnuit și adecvat realității etc.
- capacitatea de a face presupuneri sau formula ipoteze.

Fig. 1. Efectele gândirii independente și gândirii creative

Gânditorii independenți acționează rapid și decisiv. Știu că nu există motive întemeiate pentru a întârzia o decizie care trebuie luată. În loc să se îngrijoreze de alegerea „perfectă”, ei folosesc orice informație disponibilă pentru a face cea mai bună alegere posibilă. Este important să fii un gânditor independent deoarece, așa cum spune Nancy Kline [3], „calitatea a tot ceea ce facem depinde de calitatea gândirii pe care o deținem în primul rând”. Dacă vă conformați gândurilor altora fără a reflecta asupra tuturor aspectelor, aceasta nu este o gândire de calitate. Gândirea ineficientă duce la decizii și acțiuni ineficiente sau chiar dezastruoase în viața noastră personală și

profesională. Un gânditor independent este o persoană creativă, riguroasă și curajoasă, capabilă de o gândire inteligentă, originală, dispusă să-și asume riscuri, capabilă să se concentreze asupra a ceea ce contează pentru sine, fiind conștient de nevoile și perspectivele celorlalți.

O persoană care gândește creativ va găsi noi abordări pentru inovarea și rezolvarea problemelor existente indiferent de complexitate. Lipsa creativității în gândire poate fi frustrantă și uneori îți poate limita capacitatea de a excela în carieră sau în viața personală. E.P Torrance a solicitat unui grup de experți în domeniu să enumere caracteristicile pe care le consideră tipice pentru persoanele creative și anume: curajos în convingeri, curios, cercetător, independent în judecată, intuitiv, preocupat de sarcinile care i se înaintează, nu acceptă lucrurile numai în baza a ceea ce i se spune, idealist, doritor să-și asume riscuri [apud 2, p.24].

În continuare propunem câteva recomandări pentru adolescenții care își propun să-și dezvolte gândirea independentă, implicit și gândirea creativă:

- Evitați activitățile care nu vă provoacă sau doar consolidează cunoștințele și convingerile existente
- Colaborați cu persoanele care sunt compatibile cu dumneavoastră
- Rezervați-vă timp și spațiu creativ, astfel încât să reflectați independent asupra lucrurilor, fenomenelor, relațiilor care vă provoacă interes
- În soluționarea problemelor recurgeți și la abordări paradoxale sau chiar ciudate
- Ieșiți din zona dumneavoastră de confort și încercați să vedeți problema ca pe o provocare, adoptând în rezolvare perspective diferite
- Identifică cea mai pertinentă perioadă de timp când crezi că ești mai productiv și încearcă să reflecți independent asupra problemei pentru a găsi soluții inedite
- Vizitați locuri care vă îmbogățesc achizițiile utile pentru reflecțiile independente.

Concluzii

În contextul celor expuse anterior, conchidem că mecanismele gândirii se realizează în primul rând prin operații. În cazul tipului de gândire independentă sunt mai evidente operațiile de analiză, sinteză, comparare, negație. Un rol esențial în cazul acesteia îl are gândire divergentă, aceasta ajută la generarea ideilor noi explorând diferite soluții, în timp ce cu ajutorul gândirii convergente putem reuni toate ideile și apoi să stabilim toți pașii logici care conduc la o soluție plauzibilă. Acesta este unul din motivele care confirmă faptul că gândirea divergentă este importantă pentru gândirea independentă și cea creativă. În cazul dezvoltării unui atare tip de gândire este necesar să ne axăm pe mecanismele gândirii, care este dinamica proceselor psihice implicate.

Bibliografie

1. Albu M. Un nou instrument pentru evaluarea autonomiei personale la adolescenţi. În: Analele Institutului de Istorie „G. Bariţ" din Cluj-Napoca. Tom. V. Cluj Napoca: Series Humanistica, 2007. p. 99-114.
2. Antoci D. Metodologia dezvoltării gândirii critice. Ghid metodologic. Chișinău: S.n. Tipogr. Pulsul Pieței, 2018, 168 p. ISBN 978-9975-3223-4-8.
3. Are You An Independent Thinker? citat [14.01.2021]. Disponibil: https://www.aspey.com/blog-posts/2018/8/15/are-you-an-independent-thinker
4. Botnari V. Grădinaru N., Grușca A. Reflecția pedagogică. Ghid metodologic. UST, Chișinău, 2020. 198 p. ISBN 978-9975-3342-6-6.
5. Jelescu P. Negația: abordare, geneză, dezvoltare, mecanisme, formare. În: Prolegomene din istoria psihologiei în Republica Moldova. Iași: Pan Europe, 2018, p.7-18. ISBN 978-973-8483-84-2.
6. Miclea M. Psihologia cognitivă. Modele teoretico-experimentale. Iași: Polirom, 1999, ediția a II-a, 344 p. ISBN 973-683-248-1.
7. Pânişoară G., Sălăvăstru D., Mitrofan L. Copilăria și adolescența. Provocări actuale în psihologia educației și dezvoltării. Iași: Polirom, 2016. 312 p. ISBN 978-973-46-6016-2.
8. Sălăvăstru D. Psihologia învățării. Teorii și aplicații educaționale. Iași: Polirom, 2009. 231 p. ISBN 978-973-46-1525-4.
9. Tarnovschi A., Racu J. Psihologia proceselor cognitive. Note de curs. Chișinău: USM, 2018. 217 p. ISBN 978-9975-71-948-3.
10. Zlate M. Psihologia mecanismelor cognitive. Iași: Polirom, 1999. 528 p. ISBN 978-683-278-3.
11. Иванчев А. 15 признаков зрелой личности по Абрахаму Маслоу. citat [13.01.2021]. Disponibil: http://www.transurfing-real.ru/2016/10/15_13.html
12. Маланов С. Психологические механизмы мышления человека: мышление в науке и учебной деятельности. МОДЭК, МПСИ, 2005. 480 с. ISBN: 5-89502-447-5.
13. Мышление. Виды и механизмы. citat [15.01.2021]. Disponibil: http://bibliotekar.ru/psihologia-3/47.htm
14. Физиологические механизмы мышления. citat [16.01.2021]. Disponibil: http://bibliotekar.ru/4-1-21-psihologiya/49.htm

CZU: 371.134

IMAGINEA CADRULUI DIDACTIC ÎN CONTEXTUL FORMĂRII CONTINUE

Violeta VRABII, dr., lector universitar, IȘE

Profesia didactică, prin excelența sa, presupune permanenta formare şi dezvoltare a cadrului didactic astfel încât acesta să îi poată oferi celui pe care îl învață în domeniului pe care îl predă. Prin urmare, cadrul didactic din orice specializare se angajează astfel într-un proces de formare care îi va dezvolta cariera periodic până la finalul acesteia.

Dezvoltarea profesională prin implicarea la cursurile de formarea continue este necesară pentru ca cadrul didactic să poată oferi o imagine asupra lumii ştiinţifice contemporane şi să îşi însuşească maniere eficiente de interacţiune cu actanții educaționali.

In acest context, Standardele de competenţă profesională ale cadrelor didactice din învăţământul general identifică condiţiile și determină scopuri de implementare a dezvoltării profesionale: motivarea cadrelor didactice pentru învăţarea pe tot parcursul vieţii, creşterea responsabilităţii fiecărui cadru didactic pentru reuşita propriei cariere profesionale. *Domeniul 4. Dezvoltarea profesională,* elucidează – cadrul didactic gestionează propria dezvoltare profesională prin indicatorii: realizarea și monitorizarea procesului de dezvoltare personală si profesională, motivare [Apud 3].

La fel, se formulează expres obiectivul specific 4.4. *eficientizarea şi flexibilizarea sistemului de formare continuă a cadrelor didactice şi manageriale*, cu un şir de acţiuni prioritare, printre care: orientarea sistemului de perfecţionare a cadrelor didactice şi manageriale în conformitate cu cererea şi necesarul de noi competenţe, prin promovarea inovațiilor din domeniul pedagogiei, psihologiei, didacticii și activităților de consiliere metodică; promovarea activităților de instruire în *managementul educațional* în cadrul programelor de formare continuă a cadrelor didactice și de conducere [Ibidem].

Astfel, dezvoltare personală și profesională a cadrului didactic reprezintă cumulul activităţilor ce îmbunătăţesc conştientizarea şi imaginea. Cadrul didactic tinde spre vârf, iar timpul creează premise spre orizonturi de implementare pe scara valorică a dezvoltării sale.

În același context, Modulul D *Branding profesional,* parte componentă a programelor de formare continue, promovează politica educațională a statului și este

relevant în raport cu structura și tipologia necesităţilor/nevoilor actuale şi de perspectivă ale beneficiarilor direcți și indirecți ai programelor de formare.

Scopul brandingului profesional reprezintă dezvoltarea imaginii profesionale a cadrelor didactice din învățământul superior, general / profesional tehnic şi motivarea acestora pentru dezvoltare personală și profesională continua.

T. Callo susţine că viitorul educaţiei depinde de evoluţia educaţiei adulţilor. Numai printr-un studiu continuu şi printr-un proces permanent, numai printr-o atitudine de reconsiderare faţă de sine însuşi, faţă de cunoştinţele şi experienţa proprie, poate cineva să spere să obţină rezultatul dorit [1, p. 137].

Imaginea cadrului didactic reprezintă produsul reflectării despre Sinele propriu într-un grup profesional, condiționat de particularitățile de vârstă și individuale ale persoanei, dependent de competențele personale, profesionale, de factorii de motivare.

Expunem generalizat câteva secvențe din trainingul *Imaginea personală a cadrului didactic în contextul brandingului* [Apud 4].

Scopul: Determinarea elementelor constitutive ale imaginii cadrului didactic în contextul brandingului personal și profesional.

Obiectivele:

O1. Identificarea constructelor imaginii personale a cadrului didactic

O2. Stabilirea componentelor *brandingului personal și profesional* al cadrului didactic;

O3. Argumentarea praxiologică a Imaginii cadrului didactic în contextul dezvoltării personale și profesionale.

Demersul formativ:

Etapa 1: **Stabilirea contact - relații**: Vă prezentați prin 3 atuuri personale / profesionale care fac distinctă personalitatea dvs.

Etapa 2: **Identificarea nevoilor prin subiecte de sensibilizare la acțiune**:

Completați mesajul: *Imaginea personală a cadrului didactic se identifică*……

Completați mesajul: *Imaginea profesională a cadrului didactic este determinată*….

Cele expuse vor fi structurate într-o *Hartă conceptuală*.

Etapa 3: **Intervenția specializată**: *Brandingul personal este format din conceptele:*

1. Percepţie social. 2. Imagine de sine. 3. Stima de sine.

Imaginea de sine reprezintă modul în care ne percepem propriile noastre caracteristici fizice, emoţionale, cognitive, sociale şi spirituale. Gradul de autostimă, formată din autoapreciere, autorespect, autoacceptare, pe care îl avem este fundamentul încrederii în sine.

Imaginea de sine este capacitatea persoanei de a integra într-un tablou unitar toate impresiile, informaţiile şi trăirile care se referă la persoana sa, şi de a vedea just pe baza acestora locul său între ceilalţi.

Factorii care influenţează imaginea de sine sunt: valorile şi convingerile vieţii, obişnuinţele emoţionale şi mentale, tot ceea ce simțim şi gândim despre sine în momente diferite ale vieţii, sentimentul de apartenenţă, sentimentul de valoare personală, sentimentul de semnificație.

Imaginea de sine poate îmbrăca următoarele forme:

Sinele pretins: cine pretinzi că eşti. Sinele pretins reprezintă imaginea pe care o arăţi lumii. De multe ori, această imagine se bazează mai puţin pe cine eşti tu în realitate şi mai mult pe mascarea celui care ţi-e frică că eşti.

Răspunde la următoarele întrebări: 1. Cum îţi place să fii perceput? 2. Ce aspecte ale personalităţii tale speri ca oamenii să remarce mai întâi? 3. Care este cel mai important lucru pe care oamenii îl cunosc despre tine?

Sinele autentic: cine eşti tu în realitate. Vorbeşte despre individualitatea celui care se cunoaște cel mai bine pe sine; este reprezentat de ceea ce știe persona ca este în realitate şi se formează prin găsirea echilibrului dintre eul fizic, eul social şi eul spiritual.

Imaginea de sine este o formă fixă. Încrederea în sine este transformarea în acţiune a imaginii de sine → *ştiu cine sunt* (imagine de sine) şi încep să „*pun în aplicare*”(încredere în sine) ceea ce sunt.

Întrebare: Cum ştim dacă imaginea de sine e bună sau nu?

Răspuns: Prin „vocea interioară”. Astfel, dacă această voce interioară are tendinţa spre un discurs pesimist, negativ şi autocritic cu ambiţii neîmplinite spre perfecţiune este clar că imaginea de sine a persoanei respective este preponderent negative [Apud 2].

Imaginea de sine este influenţată din copilărie de părinţi, mediul educaţional şi social în care copilul şi mai apoi adultul se dezvoltă, conflictul dintre generaţii, apartenența la diferite grupuri sociale cu care individul intră în contact pe parcursul vieţii sale timpurii.

Formarea imaginii de sine parcurge 3 etape:

1. *Construirea eului,* a imaginii subiective despre propria persoană, cu ceea ce considerăm că ne este caracteristic. Aici are loc aprecierea proprie asupra imaginii de sine (ne place / nu ne place ceea ce credem despre noi înşine că suntem). Ea depinde de personalitatea persoanei.

2. *CELĂLALT* - conștientizarea judecăţilor făcute de celălalt asupra propriei persoane. ━► pot sau nu să coincidă cu imaginea construită de noi înşine.

Aceste judecăţi pot influența imaginea de sine în mod pozitiv sau negative.

3. raportarea imaginii proprii la judecata celuilalt ―► poate determina sentimente pozitive sau negative, de mulţumire sau nemulţumire. ―► este influenţată de *grupurile* în care trăim: grupuri primare (familie, colegi, prieteni) sau secundare (elevii din acelaşi liceu, studenţii din aceeaşi facultate, angajaţii aceleaşi firme). Cele două tipuri de grupuri influenţează diferit formarea imaginii de sine. Ele contribuie la socializarea persoanei.

Socializarea este responsabilă pentru construcţia imaginii de sine, fiind procesul cel mai amplu şi mai complex prin care individul devine fiinţă socială. Socializarea are la bază două tipuri de evaluări: reflectate şi comparative. [Apud 2]

Astfel, imaginea de sine include totalitatea reprezentărilor, ideilor, credințelor despre propria sa persoană.

Etapa 4: **Consolidarea prin strategii de dezvoltare**:

Strategia Brandul în „7 C”. Brandingul personal este un proces de Autocunoaștere, reprezintă identificarea acțiunilor printr-o Imagine construită în timp, o exprimarea *unicității prin identitate și valoare.*

Crearea unui brand personal, metaforic vorbind, este similară construcției unei clădiri: există o față de *concepție,* una de *construcție*, lucrări de *consolidare, credibilitatea* care va putea și dezvolta proiecte avantajoase.

Prin urmare, brandul reprezintă individualitatea unei persoane / instituții ce semnifică originalitatea și forță de convingere. Consolidăm studiul prin *Fazele Brandului în „7 C”:*

Concepția. Stadiul de analiză în care identificăm puncte tari și slabe, domeniul de a expertiză cele mai importante elemente cu care „ieși în lume”.

Este o muncă de *autocunoaștere* și va fi diferit la finalul fazei de concepție.

Construcția. Stadiul ce determină stagiile de poziționare și canale de comunicare.

Câteva direcții principale de transmitere a mesajelor: internet, scrierea articolelor, participarea la evenimente. Principalul să găsești nu doar canalele de comunicare potrivite ci și doză corectă de informație pe care o transmiți.

Consolidarea. Stadiul ce consolidează mediul pentru exprimarea brandului, felul în care te îmbraci, oameni cu care te întâlnești, fac parte din echipa ta, reputația, identitatea ta prin ***marcă***. Regula de bază este ***coerența,*** de exemplu, în felul în care te îmbraci corespunde cu modul cum vorbești, cu locurile pe care le frecventezi și oamenii cu care petreci majoritatea timpului.

Credibilitatea. Stadiul identifică normele și valorile etice, morale ce formează reputația și încrederea.

Contextualizarea/Conectarea. Este etapa de a „ieși din cutie”. Îți construiești un brand ce poate fi folosit în diverse contexte. Este stadiul în care oamenii de succes se întreabă: „Ce urmează?”

Consacrarea. Stadiul reinventării – Brandului Personal – cum să treci la nivelul următor este trecerea naturală de la stadiul de *discipol* la cel de *maestru.*

Contribuția. ***Stadiul transcenderii*** brandului, momentul în care devii *independent* de brandul tău și te poți dedica oricărui tip de proiect, întrucât brandul este *puternic și flexibil* „lucrează pentru tine”. Este o reputație a persoanei / instituției / produsului.

Contextualizarea, consacrarea și contribuția nu sunt stadii obligatorii pentru crearea unui brand personal / profesional puternic, în sens că poate începe și fără ele, totuși, dacă ai o viziune pe termen lung este foarte important să le iei în calcul [Apud 3].

Pentru unii oameni de mare succes ele par firești când ajung la decizia de a trece la nivelul următor. Astfel, promovarea personală (self promotion) reprezintă persoana ta, a evenimentelor la care participi, a realizărilor tale, a victoriilor tale, şi chiar a defectelor tale, a problemelor şi a lecţiilor pe care le-ai învăţat [Apud 2].

Singura modalitatea ca lumea să te cunoască la adevărata ta valoare este să te construieşti în baza a ceea ce Eşti.

Prin urmare, promovarea dezvoltării profesionale porneşte, preponderent, de la nevoile, obiectivele, exigenţele instituţiei de învăţământ, ale politicilor educaţionale de stat, iar dezvoltarea personală plasează accentul pe nevoile personale şi sociale care sunt într-o consonanţă directă cu Imaginea și Conștientizarea de Sine, de aceea crearea condiţiilor facilitatoare, mediilor dinamice de dezvoltare, caracterizate de încredere, bunăvoinţă, echitate, colaborare, va permite creşterea personală a cadrelor didactice în instituţiile educaţionale. Brandul profesional, în acest context, reprezintă imaginea și nucleul credibilității și autenticității personale.

Bibliografie

1. Callo T. Educaţia permanentă ca factor al schimbării. În: Perspectiva axiologică asupra educaţiei în schimbare. Chişinău: Editura Print-Caro, 2011, p. 133-163.
2. Ilieș V. Dezvoltarea personală și branding personal. Suport de curs. Universitatea Babeș-Bolyai, 2018. 35 p.
3. Standarde de competenţă profesională ale cadrelor didactice din învăţământul general, Chişinău, 2018.
4. Vrabii V. Branding profesional în educație. Ghid metodologic. Ch.: IȘE, 2020. 72 p.
5. Vrabii V. Dezvoltarea personal a cadrului didactic: perspective psihosociale. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2020. 208 p.

CZU: 37.015:82

RECEPTAREA TEXTULUI LITERAR ŞI EXPERIENŢA ESTETICĂ

Viorica ZAHARIA, UPS „Ion Creangă”

Deşi nou din punct de vedere editorial, textul literar nu se naște într-un vacuum informaţional, dar predispune pe cititorii săi la o definire reală a tipului de receptare printr-o strategie textuală nouă, cu semnale deschise sau închise, cu unele caracteristici familiare sau cu unele aluzii implicite [2].

În teoria receptării, un proces de cunoaştere este privit nu numai ca o preluare coezivă, conştientă şi colectivă a informaţiei, dar şi ca o reacţie la dezvoltarea social-intelectuală şi literară [7]. Urmare a tendinţelor de globalizare a culturii, este bine să delimităm perimetrul receptării de cel al lecturii critice, separarea celor două aducându-ne mai aproape de didactica lecturii, care se înscrie, prin problematica sa specifică, în teoria receptării. Cea din urmă fiind calea potrivită – operei și cititorului – de explorare a semnificațiilor textului, de înțelegere a arhitecturii estetice a acestuia și a modului de producere a sensurilor artistice, de comentare-interpretare a lor.

Receptarea textului literar este inevitabil legată de evaluarea estetică a faptului artistic, Hans Robert Jauss [10] fiind cel care a identificat tipurile de experienţă estetică la anumite niveluri ale receptării:

a) tratarea literaturii ca proces dialectic în receptare;
b) orizontul aşteptării, un sistem de referinţe în care lucrează ipotezele individuale, apare într-un sistem inter-subiectiv;
c) chiar dacă fiecare receptor al textului îşi găseşte o direcţie, care dă măsura receptării, la un moment dat, acesta poate să-şi suplimenteze ipotezele asupra valorii textului, ca diferenţă a cunoaşterii nelimitate, ca o noţiune a absenţei care ar permite re-cunoşterea prin re-citirea acestuia.

În viziunea lui Jauss, orizontul de aşteptare presupune trei factori: experienţa prealabilă pe care publicul o are în raport cu genul căruia îi aparţine opera, forma și tematica operelor anterioare, pe care opera în discuție le presupune, cunoaşterea şi opoziţia dintre limbajul poetic şi limbajul practic, dintre lumea imaginară şi realitatea cotidiană: „Analiza experienței literare a cititorului va scăpa de amenințarea psihologismului dacă, pentru a descrie receptarea operei și a efectului pe care aceasta îl produce, va reconstitui orizontul de așteptare al primului ei public, adică sistemul de referințe, care se pot formula obiectiv și care, pentru fiece operă rezidă în trei factori principali: experiența prealabilă pe care publicul o are în raport cu genul căruia îi aparține opera, forma și tematica operelor anterioare, pe care opera în

discuție le presupune și opoziția dintre limbajul poetic, lumea imaginară și lumea obișnuită" [10, p. 260]. Conchidem, deci, că orizontul de aşteptare este un sistem de referinţe transindividual, preexistent actului lecturii, care orientează lectura, un cod estetic al cititorului (cunoştinţe despre limbaj, gen, specie, temă,), dar şi extraestetic, trimiţând la experienţa de viaţă a cititorului-receptor.

Abordând aceeași problemă a receptării și orizontului de așteptare, Wolfgang Iser vorbeşte despre doi poli ai operei literare, unul artistic, textul creat de scriitor, şi un altul estetic, adică concretizarea realizată de către cititor. De aici rezultă că opera literară este mai mult decât textul, deoarece prinde viață de-abia în concretizare, iar aceasta, la rândul ei, nu este pe deplin liberă de dispozițiile pe care le aduce în operă cititorul: „acolo unde textul și cititorul ajung la o convergență, acolo se află locul operei literare, iar acest loc are în mod inevitabil un caracter virtual, deoarece nu poate fi redus la realitatea textului, nici la dispozițiile ce-l caracterizează pe cititor" [8, p. 176]. Iser afirmă de asemenea că cititorul își abandonează propriile-i criterii, dacă acestea nu-l ajută să găsească echivalențele de sens necesare înțelegerii operei. De-abia la încheiere, când reia contactul cu eul său empiric, el își recapătă deplin aptitudinea interogării și a judecății critice. Astfel am putea conchide că statutul cititorului se defineşte în funcţie de modalitatea de identificare estetică a acestuia şi de asumare a distanţelor lecturii. Pentru estimarea distanţelor, interesante par modelele interacţionale ale identificării estetice a cititorului cu personajul operei în cinci moduri:

- ✓ asociativ (preluarea unui rol în universul imaginar închis al unui act ludic), admirativ (emularea cu un personaj întruchipând perfecțiunea în ordinea înțelepciunii, frumuseții, sfințeniei etc.),
- ✓ simpatetic (autotranspunerea în non-eu și solidarizarea cu eroul în suferință),
- ✓ cathartic (transpunerea spectatorului din universul său pragmatic în situația eroului, pentru ca, prin comoție tragică ori satisfacție comică, să obțină purificarea propriilor pasiuni) sau
- ✓ ironic (refuzarea identificării, fie pentru a demonstra esența trivială a eroului, fie pentru a demasca procedeele înseși ale solemnizării eroice) [9, p. 264-297].

Aflat într-o continuă stare de comunicare, cititorul realizează prin lectură nu un act de reproducere, ci unul de creație, de unde necesitatea conștientizării faptului că mesajul estetic al operei literare nu este numai traductibil, ci și transmisibil. Din partea cititorului, opera nu este numai așteptare, ci și provocare, nu numai receptare, ci și angajare. Lectura ei provoacă o distanțare de sfera intereselor practice imediate, cititorul-receptor evadând din timpul profan și din ambianța cotidiană, iar contopirea

cu lumea ficțiunii constituie un stimulent puternic al lecturii și receptării [12, p. 305-307]. Dacă cititorul are un dezvoltat simț estetic, el știe să-și provoace plăcerea intelectuală pentru a-și crea confortul spiritual. Privind lucrurile astfel, arta de a citi este arta de a gândi și chiar mai mult: de a provoca realitatea pentru ca aceasta să-și dezvăluie esențele. „Sunt indivizi, subliniază Tudor Vianu, pentru care opera de artă trăieşte mai mult prin conţinutul ei, alţii, pentru care ea există mai degrabă prin organizarea ei formală. Unii care se abandonează sentimentelor lor şi, în fine, alţii care formulează judecăţi cu privire la structura operei sau emit aprecieri în legătură cu valoarea ei” [12, p. 351].

Receptarea logicii interioare a textului şi a limbajului corespunzător depinde şi de modul de situare a cititorului, atât superficial, în forma de prezentare (ordonarea materialului iconic, a graficelor, a capitolelor, a caracterelor literare), cât şi mai profund, în conţinut. În acest sens, sugerăm o serii de întrebări de mediere a receptării estetice de către elev:

a) Care dintre ipostazele scriitorului sunt prezente în text? Și reperele:
   - cine vorbește sau conduce firul narativ;
   - natura experiențelor descrise de scriitor;
   - ritmul, structura, logica fragmentelor;
   - relevarea unor gânduri, idei, sentimente cărora li se dă preferință;

b) Cine are rolul de intermediar intre scriitor și cititor?

c) Ce reacții putem evidenția citind două variante ale aceluiași text?

d) În ce situații restrângem limbajul interior al imaginilor de lectură pentru a utiliza limbajul scris sau oral?

e) Putem nota câteva caracteristici ale limbajului interior reperate dintr-un text scris sau oral?

Se știe că opera literară înseamnă mai mult decât textul. Sarcinile de înţelegere a textului, chiar independente ca sens de dispoziţia individuală a cititorului, devin acte de lectură prin transferul diferitelor modele de lectură ale textului. Convergenţa textului şi a receptării cititorului aduce opera literară în existenţă, care este întotdeauna virtuală, nefiind niciodată complet surprinsă, neidentificându-se complet cu realitatea textului sau cu dispoziţia individuală a cititorului. Virtualitatea operei literare reiese din natura sa dinamică şi, ca revers, este pre-condiţie pentru efectele pe care aceasta le reclamă dinainte. Pe măsură ce cititorul foloseşte numeroase perspective oferite de text, ca urmare a integrării modelelor de lectură şi a punctelor de vedere relevate de-a lungul experienţei de viaţă, aceste perspective situează opera literară în mişcare. Textul literar este integrat astfel într-un proces individual de

caracterizare pe două coordonate: una de situare în context, cu referinţe la gustul public, cealaltă de receptare, cu referinţe la gustul artistic și estetic.

În procesul receptării textului literar, cititorii re-creează textul, acordându-i propria cunoaştere şi experienţă în interiorul cadrului existenţial prevăzut de autor. Însă cititorul nu este totalmente liber în actul re-creării, ci direct legat de scriitor prin limbaj, acesta ghidându-i interpelările şi modul de proiectare a imaginilor în cadrul inefabil al discursului literar. Un posibil inventar al problemelor didactice referitoare la conştientizarea receptării ca act afectiv-intelectual ar include:

a) notarea anumitor gânduri, întrebări, idei sau comentarii ce trec prin mintea lectorului-receptor în timpul lecturii;
b) compararea reacțiilor cititorilor din grupul de lucru, discutarea variantelor de răspuns;
c) efectuarea aceluiași exercițiu pe baza receptării altor media (pictură, imagini de televiziune, de teatru, conversație cotidiană etc.);
d) compararea direcțiilor experienței receptării media cu lectura literară;
e) dezbaterea, în grupuri restrânse, a activităților mentale ocurente şi a strategiilor alese pentru a le reproduce.

În receptarea textului literar este presupusă întotdeauna interpretarea contextului experienţei percepţiei estetice [6, 1]. Cazurile ideale ale capacității obiective ale unor cadre literare de referință sunt operele literare care, folosind standardele artistice ale cititorilor, se organizează pe convenții de gen, de stil sau de formă [4]. Relațiile dintre literatură și public contează mai mult decât faptul că orice operă are specificul său (determinat istoric și sociologic de o audiență în care fiecare scriitor este dependent de mediul, de punctele de vedere și de ideologia cititorilor săi, ca și de succesele literare pe care o carte, așteptată de un grup social, le-ar reclama sau chiar o carte în care se prezintă grupul cu propriul său portret) [5]. Sub aspectul selecției operelor literare pentru manuale, considerăm că este bine să existe un timp de validare a operei, un fel de distanță de contemplare, de apreciere a acestora.

Reconstrucția orizontului aşteptărilor, pe baza căruia o operă a fost creată sau receptată în trecut, ne permite să găsim întrebările unui text literar primar, angajat deja, să descoperim cum a văzut și a înțeles cititorul dintr-o anumită epocă o anumită operă literară.

Problema relației cititor-operă a fost abordată de Ion Coteanu [2, p. 97] din perspectiva conceptului „dedublare”, care, după el, înseamnă luciditate – o constantă luare de poziție de tipul „Care e semnificația sensului pentru mine?”. Considerând că, în actul lecturii, transpunerea alternează cu opinia critică, uitarea de sine cu conștiința

de sine, reprezentarea personajelor și situațiilor cu fluxul inepuizabil al imaginilor și asociațiilor care comentează în mintea noastră, dar independent de noi, lumea universului ficțional, Ion Coteanu, de fapt, recunoaște interacțiunea dintre comprehensiune și receptare. În această ordine de idei, Paul Cornea subliniază: „Prima lectură poate fi puternic înrâurită de factori aleatorii: de faptul că-l simpatizez ori îl detest pe autor, că sunt bine sau rău dispus, că pe parcursul performării survin incidente neprevăzute etc. E însă posibilă o a doua lectură și o a treia, e mai ales posibilă o analiză metodică și scrupuloasă – interpretarea – spre a înlătura ceea ce e circumstanțial, ceea ce mi-a scăpat sau am înțeles greșit în cursul primei lecturi, din cauza stărilor umorale, a emotivității, a prejudecăților, a orientărilor prelecturii. Mai e cu putință, iarăși, să-mi reîmprospătez la nevoie memoria sensului, prin reluarea textului, corijându-mi lacunele ori deformările produse de uitare.

Perfectibilitatea comprehensiunii și recursul la verificare constituie mari șanse nu numai pentru reușita comunicării interpersonale, ci, în genere, pentru fundarea și progresul cunoașterii, în toate domeniile. Rămâne să exploatăm aceste șanse în mod rezonabil. Dar asta înseamnă că trebuie să condiționăm receptarea de comprehensiune, și nu invers, cum, din păcate, se întâmplă obișnuit” [1, p. 245-246]. Prin urmare, spre a recepta adecvat o operă de artă, contemplatorul ei (elevul, studentul etc.) trebuie să se plaseze în punctul de vedere al artistului, să pătrundă în procesul de formare a operei, să intre într-un dialog cu textul.

Deoarece modalitatea principală a activităţii în cadrul receptării o constituie interpretarea, care dă întotdeauna percepţiei o notă personală, în funcție, în primul rând, de calităţile interpretului ca personalitate, profesorului și criticului nu le rămâne decât să-i ajute pe receptorii-interpreți să realizeze cu succes această intenţie. Trecerea operei literare dintr-o valoare în sine într-o valoare pentru toţi nu se poate realiza decât în condiţiile unei receptări optime, aceasta, în accepţie didactică, presupunând, la rândul ei, cunoaşterea nivelurilor/etapelor receptării, a condiţiilor subiective (stimularea interesului pentru lectura textului, orientarea hedonistă şi comunicativă, orientarea cognitivă, orientarea axiologică, dorința cititorului etc.), a obstacolelor de ordin tehnic, inerente atât lecturii, cât şi interpretării (incapacitatea lectorului-receptor de a surprinde mesajul global al operei, dificultăţile de a interpreta anumite imagini artistice, sentimentalitatea lui, blocajele de diversă natură, gustul estetic precar etc.), conceperea sa nu ca un element de referinţă pasiv, ca un simplu beneficiar al ofertei de informaţie estetică, ci ca partener de dialog cu propriul aport la receptare.

Bibliografie

1. Cornea P. Introducere în teoria lecturii. Iași: Editura Polirom, 1998. 305 p.
2. Coteanu. Cum vorbim despre text, în Analize de texte poetice. București: Ed. Academiei, 1986. 296 p.
3. Coteanu I. Stilistica funcţională a limbii romane. București: Ed. Academiei, 1973. 287 p.
4. Delcroix M., Hallyn F. Methodes du texte (Introduction aux etudes litteraires). Paris: Duculot, 1987. 342 p.
5. Escarpit R. De la sociologia literaturii la teoria comunicării. Bucureşti: Ed. Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1980. 298 p.
6. Harris A., Sipay E. How to Increase Reading Ability (A Guide to Developmental and Remedial Methods). New York: Longman, 1980. 388 p.
7. Holub R. Reception Theory (A Critical Introduction). London and New York: Methuen, 1984. 419 p.
8. Iser W. Actul lecturii. O teorie a efectului estetic. Pitești: Ed. Paralela 45, 2006. 412 p.
9. Jauss H.-R. Experiență estetică și hermeneutică literară. București: Ed. Univers, 1983. 503 p.
10. Jauss H.-R. Pentru o teorie a receptării. București: Ed. Univers, 1983. 280 p.
11. Jauss H.-R. Pour une hermeneutique litteraire. Paris: Gallimard, 1982. 282 p.
12. Vianu T. Estetica. București: Ed. Orizonturi, 2010. 431 p.